



IX CLABES 2019

Noveno Congreso Latinoamericano
sobre el ABandono en la
Educación Superior

Bogotá- Colombia

ISBN: 978-9962-676-49-2

MEMORIAS



Universidad del
Rosario

Red**GUIA**



ENCUENTRO
PARA LA PERMANENCIA ESTUDIANTIL
Un compromiso de todos



Organizan:



Con el apoyo de:



ÍNDICE

14 INTRODUCCIÓN

16 INSTITUCIONES
INVOLUCRADAS

19 LÍNEAS TEMÁTICAS

22 TALLERES

36 TRABAJOS
PRESENTADOS

15 ORGANIZACIÓN DEL
CONGRESO

17 EVALUADORES

20 CONFERENCISTAS

24 PROGRAMA

ÍNDICE DE TRABAJOS

<u>ESTUDIO DESCRIPTIVO DEL PERFIL DESERTOR EN TRES COHORTES DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DE PRIMER INGRESO</u>	38
<u>ENGAGEMENT COMO PREDICTOR DE LA PERMANENCIA EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS CHILENOS</u>	47
<u>CONDICIONES SOCIALES, FAMILIARES Y ECONÓMICAS DE ESTUDIANTES MADRES CABEZA DE FAMILIA DE UNIMINUTO PASTO Y SU PAPEL FRENTE A LA DESERCIÓN UNIVERSITARIA</u>	54
<u>DINÁMICA DEL ABANDONO ESCOLAR EN LA FORMACIÓN POSGRADUAL: ABANDONO EN UN PROGRAMA DE MAESTRÍA</u>	63
<u>LA DESERCIÓN ESTUDIANTIL EN LOS PROGRAMAS ACREDITADOS DE ALTA CALIDAD DE LA UNIVERSIDAD DE LOS LLANOS: UNA VISIÓN PROSPECTIVA AL 2030</u>	73
<u>UNA REVISIÓN CRÍTICA DE LOS FACTORES PSICOSOCIALES ASOCIADOS AL ABANDONO UNIVERSITARIO EN PRIMER AÑO.</u>	82
<u>REVISIÓN SISTEMÁTICA SOBRE INTENCIÓN DE ABANDONO EN EDUCACION SUPERIOR</u>	91
<u>MOTIVOS Y PERIODOS CRÍTICOS DE ABANDONO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN ESTUDIANTES DE PRIMER AÑO DE LA UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO COHORTES 2016, 2017 Y 2018</u>	101
<u>ESTUDOS SOBRE ABANDONO NA MODALIDADE DE ENSINO A DISTÂNCIA: ANÁLISE DE PUBLICAÇÕES DO CLABES DE 2011 A 2018</u>	111
<u>LINHA TEMÁTICA: 1. FATORES ASSOCIADOS AO ABANDONO. TIPOS E PERFIS DO ABANDONO.</u>	111
<u>PREDICTORES PSICOSOCIALES DE LA INTENCIÓN DE ABANDONO EN ESTUDIANTES DE INGENIERÍA CHILENOS</u>	131

TRAYECTORIAS ACADÉMICAS INTERRUMPIDAS: PERFILES DE ESTUDIANTES DE LA CARRERA DE INGENIERÍA AGRONÓMICA DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE CÓRDOBA, ARGENTINA 151

PERFILES MOTIVACIONALES Y PREDICCIÓN DEL ABANDONO EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS CHILENOS 160

ANÁLISIS DE LAS CAUSAS DEL RETRASO EN GRADUACIÓN DE ESTUDIANTES EN CINCO UNIVERSIDADES DE LATINOAMÉRICA 168

ATRIBUCIONES CAUSALES UN FACTOR A CONSIDERAR EN LA COMPRESIÓN DEL ABANDONO EN EDUCACIÓN SUPERIOR: INSTRUMENTO PARA SU MEDICIÓN 179

LA PERMANENCIA Y DESERCIÓN EN LOS PROGRAMAS DE ACCIÓN POSITIVA (AFIRMATIVA) PARA POBLACIONES INDÍGENAS. CASO DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE COSTA RICA. 188

PERFIL INICIAL DEL ESTUDIANTE DESERTOR TEMPRANO EN LA MODALIDAD DE EDUCACIÓN A DISTANCIA, UNA EXPERIENCIA DESDE LA UNIVERSIDAD NACIONAL ABIERTA Y A DISTANCIA, UNAD 200

LA RELACIÓN PROFESOR-ALUMNO: LA COMUNICACIÓN A TRAVÉS DEL CAMPUS VIRTUAL COMO MEDIO PARA FOMENTAR LA PERMANENCIA UNIVERSITARIA 209

PERSPECTIVA DE LOS ALUMNOS Y PROFESORES DE LAS ENMS DE LA UG SOBRE LA EFICIENCIA TERMINAL. 216

ACOMPañAMIENTO INTEGRAL COMO PREDICTOR DE LA RETENCIÓN ESTUDIANTIL EN LA UNAD 224

¿LOS RASGOS DE PERSONALIDAD IMPORTAN? MEDICIÓN Y ANÁLISIS DE SU CORRELACIÓN CON EL RENDIMIENTO ACADÉMICO COMO APOORTE A LOS PROCESOS INSTITUCIONALES DE ORIENTACIÓN VOCACIONAL 265

DESARROLLO DE UN HERRAMIENTA SISTEMÁTICA PARA EL CONTROL DE INASISTENCIA Y PREVENCIÓN DE DESERCIÓN ESTUDIANTIL EN EL PROGRAMA DE ENTRENAMIENTO DEPORTIVO DE LA FUNDACIÓN UNIVERSITARIA DEL ÁREA ANDINA 276

LA DIVERSIDAD EN LOS ITINERARIOS EDUCATIVOS COMO FACTOR DE ABANDONO 297

LA RELACIÓN PROFESOR-ALUMNO: LA COMUNICACIÓN A TRAVÉS DEL CAMPUS VIRTUAL COMO MEDIO PARA FOMENTAR LA PERMANENCIA UNIVERSITARIA 319

<u>GRADO DE SATISFACCIÓN POR PARTE DE LOS ESTUDIANTES CON RESPECTO AL SERVICIO DE TUTORÍAS QUE BRINDA LA UNIVERSIDAD NACIONAL.</u>	326
<u>ESTRATEGIA DE ACOMPAÑAMIENTO ACADÉMICO PARA ESTUDIANTES CON INGRESO PACE DE LA UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO</u>	336
<u>ASESORÍAS ACADÉMICAS ESTUDIANTILES, UNA EXPERIENCIA EXITOSA DE VOLUNTARIADO</u>	354
<u>LA CONSEJERÍA COMO ESTRATEGIA PARA PREVENIR LA DESERCIÓN ESTUDIANTIL EN LA UNIVERSIDAD DE LOS LLANOS</u>	361
<u>INTEGRANDO LA METACOGNICIÓN Y LA EJERCITACIÓN EN EL APRENDIZAJE EN STEM: UN TALLER INTERDISCIPLINARIO PARA ESTUDIANTES EN RIESGO ACADÉMICO CURSANDO ÁLGEBRA LINEAL.</u>	370
<u>ACERCAMIENTO TEMPRANO Y RETENCIÓN UNIVERSITARIA: LA ENTREVISTA DE INICIO COMO HERRAMIENTA QUE FAVORECE LA ADHERENCIA A PROGRAMAS DE RETENCIÓN EN PRIMER AÑO DE EDUCACIÓN SUPERIOR</u>	378
<u>IMPLEMENTACIÓN DEL ACOMPAÑAMIENTO EN LA ULAGOS: ESTRATEGIA PARA LA RETENCIÓN Y EL BUEN RENDIMIENTO ACADÉMICO EN ESTUDIANTES INICIALES 2018</u>	386
<u>SISTEMA DE TUTORÍA Y ACOMPAÑAMIENTO ESTUDIANTIL: ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN PARA INSTITUCIONES CON VOLUMEN ALTO DE ESTUDIANTES</u>	409
<u>DISEÑO DE UN SISTEMA DE SEGUIMIENTO ACADÉMICO PARA LAS IES BASADO EN EL USO DE INTELIGENCIA ARTIFICIAL DISTRIBUIDA</u>	418
<u>INGLÉS CURRICULAR: CAUSA DE REZAGO EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DE UNA INSTITUCIÓN DE EDUCACIÓN SUPERIOR MEXICANA. ANÁLISIS DE UNA COHORTE</u>	427
<u>CARACTERÍSTICAS SOCIODEMOGRÁFICAS Y ACADÉMICAS DE ESTUDIANTES EN SITUACIÓN DE ABANDONO Y DE PERMANENCIA 2015-2018. FACULTAD DE CIENCIAS FARMACÉUTICAS Y ALIMENTARIAS, UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA, MEDELLÍN, COLOMBIA</u>	434
<u>PREVENCIÓN DEL ABANDONO: RELACIONES ENTRE DETERMINANTES Y EL MODELO ECOLÓGICO.</u>	444
<u>EL PAPEL DEL ORIGEN SOCIAL EN LAS OPORTUNIDADES DE AVANZAR ACADÉMICAMENTE</u>	454

<u>PERCEPCIÓN DE LOS PROFESORES SOBRE LOS MOTIVOS POR LOS QUE LOS ESTUDIANTES REPRUEBAN</u>	463
<u>CARACTERIZACIÓN INICIAL DE ESTUDIANTES PARA LA IDENTIFICACIÓN DE FACTORES DE RIESGO</u>	473
<u>COSTOS INSTITUCIONALES DE LA DESERCIÓN EN LA UNIVERSIDAD DEL VALLE (COLOMBIA)</u>	493
<u>ANÁLISIS DEL ERROR COMETIDO POR LOS ESTUDIANTES DEL PROGRAMA PROPEDEÚTICO USACH-UNESCO. UNA HERRAMIENTA PARA FORTALECER Y POSIBILITAR EL APRENDIZAJE EN MATEMÁTICA.</u>	501
<u>RESULTADOS DEL MÓDULO DE ESCRITURA ACADÉMICA Y SU VINCULACIÓN CON LA VALIDACIÓN DE COMPETENCIAS COMUNICATIVAS. UN ESTUDIO CON ESTUDIANTES DE ACCESO INCLUSIVO DE LA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE TEMUCO</u>	510
<u>LA IMPLEMENTACIÓN DE UN PROGRAMA DE ORIENTACIÓN VOCACIONAL: DESAFÍO Y OPORTUNIDADES.</u>	518
<u>LA IMPLEMENTACIÓN DE UN PROGRAMA DE ORIENTACIÓN VOCACIONAL: DESAFÍO Y OPORTUNIDADES.</u>	527
<u>PROGRAMAS DE ACCESO INCLUSIVO POR MÉRITO ACADÉMICO EN LA UNIVERSIDAD AUSTRAL DE CHILE. UNA VINCULACIÓN TEMPRANA CON ESTABLECIMIENTOS DE ENSEÑANZA MEDIA.</u>	537
<u>EQUIDAD E INCLUSIÓN UNIVERSITARIA: MODELO UACH PARA LA VINCULACIÓN TEMPRANA, ACCESO Y PERMANENCIA ESTUDIANTIL</u>	547
<u>IMPACTO DE LA ESTRATEGIA DE ACOMPAÑAMIENTO Y SEGUIMIENTO ESTUDIANTIL ASES EN EL RENDIMIENTO ACADÉMICO DE LOS ESTUDIANTES DE SER PILO PAGA EN LA UNIVERSIDAD DEL VALLE: UNA ESTIMACIÓN POR PROPENSITY SCORE MATCHING</u>	556
<u>PROCRASTINACIÓN EN ENTORNOS UNIVERSITARIOS: UN ANÁLISIS DE SU EFECTO SOBRE EL RENDIMIENTO ACADÉMICO EN UNIVERSIDADES PÚBLICAS Y PRIVADAS DEL DISTRITO METROPOLITANO DE QUITO</u>	566
<u>PERMANENCIA DE ESTUDIANTES DE PRIMER AÑO EN UNA INSTITUCIÓN DE EDUCACIÓN SUPERIOR, SEGÚN PERFIL Y ACCIONES DE APOYO IMPLEMENTADAS DURANTE 2018</u>	577

<u>EL PROGRAMA PASE REGULADO COMO INSTRUMENTO DE VINCULACIÓN Y RETENCIÓN EN EL NIVEL SUPERIOR EN LA UNIVERSIDAD DE GUANAJUATO</u>	586
<u>DEL COLE A LA U: PREPARACIÓN PARA EL MUNDO TEC.</u>	597
<u>PROJETO OPEN CAMPUS DA PUCRS: UMA VIVÊNCIA UNIVERSITÁRIA COMPLETA</u>	607
<u>EVALUACIÓN DE TALLERES DE PREPARACIÓN PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR DESTINADOS A ESTUDIANTES DE ENSEÑANZA MEDIA PERTENECIENTES A LICEOS EN CONTEXTO DE VULNERABILIDAD</u>	614
<u>PROGRAMA DE FORMACIÓN EN DOCENCIA PARA EL PRIMER AÑO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN LA UNIVERSIDAD DE CHILE: FAVORECIENDO LA PERMANENCIA</u>	625
<u>EXPERIENCIA DEL MÓDULO SOCIEDAD Y CULTURA EN EL MARCO DE LA ETAPA DE PREPARACIÓN EN LA ENSEÑANZA MEDIA CON ESTUDIANTES DEL PROGRAMA PACE DE LA UC TEMUCO.</u>	634
<u>ACOMPANIAMIENTO VIRTUAL EN UN SISTEMA DE TUTORÍA PRESENCIAL</u>	644
<u>MODELO DE TRABAJO DE TALLERES DE DESARROLLO DE COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES Y DE ORIENTACIÓN VOCACIONAL CON ESTUDIANTES SECUNDARIOS DEL PACE-UCT 2015-2019 PARA LA DISMINUCIÓN DEL ABANDONO</u>	651
<u>EL REZAGO ESCOLAR EN UN CURRÍCULO FLEXIBLE. EL CASO DE UNA LICENCIATURA DE LA UNAM</u>	661
<u>PRÁCTICAS PROFESIONALES EN LA UNIVERSIDAD NACIONAL DEL LITORAL: ESTRATEGIAS PARA REDUCIR EL ABANDONO</u>	671
<u>PREPARACIÓN ACADÉMICA TEMPRANA: FORTALECIENDO COMPETENCIAS PARA EL INGRESO Y PERMANENCIA EN EDUCACIÓN SUPERIOR</u>	681
<u>TUTORIAS DE ACOMPANIAMIENTO INTEGRAL COMO PROMOTORAS DE LA PERMANENCIA DE ESTUDIANTES QUE INGRESAN POR VÍAS INCLUSIVAS A LA UNIVERSIDAD ALBERTO HURTADO.</u>	692
<u>MODELO DE ACOMPANIAMIENTO CON METODOLOGÍA DE PARES PARA CONTRIBUIR A LA RETENCIÓN DE ESTUDIANTES DE INGENIERÍA DE EJECUCIÓN EN ELECTRICIDAD DE LA UNIVERSIDAD DE BÍO-BÍO</u>	702

ANÁLISE DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E CURRICULARES DESENVOLVIDAS EM UNIVERSIDADES LATINO- AMERICANAS ACERCA DA EVASÃO E PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS 712

IMPLEMENTACIÓN DE CURSO PRAGMÁTICO Y ACTIVO PARA ESTUDIANTES DE BACHILLERATO, EN LA BÚSQUEDA DE LA PERMANENCIA EXITOSA EN LOS INICIOS DE SU EDUCACIÓN SUPERIOR 722

RENDIMIENTO ACADÉMICO SEGÚN VÍAS DE INGRESO EN LA UNIVERSIDAD DE SANTIAGO DE CHILE: UN ESTUDIO COMPARATIVO ENTRE ESTUDIANTES PROPEDEÚTICOS Y PSU 732

CURRÍCULO BASADO EN LA ENSEÑANZA PARA LA COMPRESIÓN: UN PROYECTO INNOVADOR EN EDUCACIÓN MÉDICA DEL PROGRAMA DE MEDICINA DE LA UNIVERSIDAD DEL ROSARIO COLOMBIA 743

PROGRAMA TUTORES DE LA UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO: METODOLOGÍA DE PARES INSERTA CURRICULARMENTE MEDIANTE SISTEMA DE CRÉDITOS TRANSFERIBLES PARA ACOMPAÑAR LA TRANSICIÓN Y DISMINUIR EL ABANDONO. 752

REESTRUCTURACIÓN CURRICULAR DEL ÁREA DE LA MATEMÁTICA PARA LA FORMACIÓN DE LOS PROFESIONALES DE LAS CIENCIAS DE LA COMPUTACIÓN. 762

DESCRIBIR LA CLASE, UNA ACCIÓN PARA MEJORAR EL APRENDIZAJE DE LAS MATEMÁTICAS 772

MULTITASKING EN EL COLEGIO Y LA UNIVERSIDAD: IMPLEMENTACIÓN DE LA TECNICA DEL POMODORO PARA LA MEJORA DEL RENDIMIENTO ACADÉMICO EN ESTUDIANTES DE INGENIERIA 789

LÍNEA TEMÁTICA: 3. PRACTICAS CURRICULARES PARA LA REDUCCIÓN DEL ABANDONO 789

ANÁLISIS METACOGNITIVO DE ESTUDIANTES DE TRABAJO SOCIAL RESPECTO DE LA IMPLEMENTACIÓN DE APRENDIZAJE BASADO EN JUEGOS 799

BÚSQUEDA DEL TESORO: UNA ALTERNATIVA PARA FOMENTAR EL APRENDIZAJE ACTIVO DE LA FÍSICA 807

IMPLEMENTACIÓN DE CURSO PRAGMÁTICO Y ACTIVO PARA ESTUDIANTES DE BACHILLERATO, EN LA BÚSQUEDA DE LA PERMANENCIA EXITOSA EN LOS INICIOS DE SU EDUCACIÓN SUPERIOR 814

<u>CIUDADANÍA PARA EL BUEN VIVIR Y SOSTENIBILIDAD DEL TERRITORIO: LA CLAVE PRINCIPAL DE LA FORMACIÓN INTEGRAL, UNIVERSIDAD DE LOS LAGOS</u>	824
<u>EVALUACIÓN DE IMPACTO DE LA RED ESTUDIANTIL DE ACOMPAÑAMIENTO INTEGRAL (REDAI): PROGRAMA DE APRENDIZAJE EXPERIENCIAL PARA LA PERMANENCIA, GRADUACIÓN OPORTUNA Y PROYECCIÓN PROFESIONAL.</u>	831
<u>LA INTEGRACIÓN Y LA INTERDISCIPLINARIEDAD CURRICULAR: FACTORES DETERMINANTES EN LA REDUCCIÓN DEL ABANDONO ESCOLAR.</u>	840
<u>PROYECTO DE VIDA: ESTRATEGIA PARA EL ACOMPAÑAMIENTO Y LA PERMANENCIA ESTUDIANTIL UNIVERSITARIA</u>	850
<u>PLAN DE ORIENTACIÓN VOCACIONAL (POV) EN CONTEXTO UNIVERSITARIO COMO UNA ESTRATEGIA EFECTIVA EN PRO DE LA PERMANENCIA</u>	860
<u>TRANSFERENCIAS POR AJUSTE VOCACIONAL PARA ESTUDIANTES DE PRIMER AÑO DE LA UNIVERSIDAD DE CHILE</u>	870
<u>IMPLEMENTACIÓN DE UN PROGRAMA DE ACOMPAÑAMIENTO DE TUTORES PARES: PARTICIPACIÓN, OPINIÓN Y PROGRESIÓN CURRICULAR</u>	891
<u>MODELO DE ACCIONES PARA MINIMIZAR LA DESERCIÓN EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN UN PROGRAMA DE ENTRENAMIENTO DEPORTIVO</u>	902
<u>MENTORÍA ENTRE PARES COMO ESTRATEGIA DE APOYO SOCIOEMOCIONAL, INTEGRACIÓN A REDES Y PREVENCIÓN DEL ABANDONO TEMPRANO: LA EXPERIENCIA DE LA UNIVERSIDAD AUSTRAL DE CHILE 2017-2019.</u>	915
<u>LA CONSEJERÍA SOCIOEMOCIONAL: IMPLICANCIAS DE UNA ESTRATEGIA NO ACADÉMICA EN LA TRAYECTORIA EDUCATIVA UNIVERSITARIA.</u>	925
<u>CONTRIBUCIÓN DEL PROGRAMA TUTORES A LA RETENCIÓN DE ESTUDIANTES DE INGENIERÍA COMERCIAL, UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO</u>	937
<u>DE ESTUDIANTES QUE INGRESAN POR VÍAS INCLUSIVAS A LA UNIVERSIDAD ALBERTO HURTADO.</u>	946
<u>AQUÍ ME QUEDO, ACOMPAÑAMIENTO PERSONALIZADO E INTEGRAL A ESTUDIANTES DE LA FACULTAD DE CIENCIAS FARMACÉUTICAS Y ALIMENTARIAS DE LA UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA, 2012-2018. MEDELLÍN, COLOMBIA.</u>	956

PERFIL DEL TUTOR PAR: INDICADORES DE DESEMPEÑO Y ELEMENTOS CLAVES EN EL ACOMPAÑAMIENTO PARA LA RETENCIÓN DE ESTUDIANTES INICIALES. 966

CALIDAD DE VIDA: EL ROL DE TUTORES PARES Y SU CONTRIBUCIÓN A LA PERMANENCIA DE LOS ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD EN LA UNIVERSIDAD. 975

VIVÊNCIAS ACADÊMICAS E UNIVERSIDADE: PROMOÇÃO DE SAÚDE E DESENVOLVIMENTO HUMANO NO COMBATE À EVASÃO 983

CONOCIMIENTO, INTERPRETACIÓN Y USO DE LAS NORMAS COMO FORMA DE DISMINUIR LA DESERCIÓN. 994

APOYO A LA INTEGRACIÓN UNIVERSITARIA. LA EXPERIENCIA DEL PROGRAMA DE FORTALECIMIENTO A LA CALIDAD DEL EGRESO 1004

TUTORÍA PAR, UNA ESTRATEGIA INSERTA EN EL CURSO DE ANATOMÍA HUMANA. 1014

A PRODUÇÃO CIENTÍFICA SOBRE O APOIO PEDAGÓGICO: COMPREENSÕES SOBRE A PERMANÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR 1022

DESARROLLO DE COMPETENCIAS BÁSICAS DE LENGUAJE Y MATEMÁTICA PARA ESTUDIANTES DE PRIMER AÑO: EXPERIENCIA CON ESTUDIANTES DE CARRERAS TÉCNICAS DE LA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE LA SANTÍSIMA CONCEPCIÓN 1033

TALLER INTEGRADO: UNA EXPERIENCIA DE ACOMPAÑAMIENTO ACADÉMICO. APORTES A LA PERMANENCIA Y EL SENTIDO DE PERTENENCIA EN LA CARRERA DE MEDICINA VETERINARIA DE LA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE TEMUCO - CHILE. 1043

UNA METODOLOGÍA GRUPAL COMO PROPUESTA DE ACOMPAÑAMIENTO INTEGRAL EN EDUCACIÓN SUPERIOR PACEUPLA 1052

TALLER DE HERRAMIENTAS TECNOLÓGICAS PARA AMBIENTES VIRTUALES DE APRENDIZAJE THT PARA AVA 1063

CURSO DE ACOGIDA E INDUCCIÓN PARA FAVORECER LA PERMANENCIA ESTUDIANTIL 1073

INSERCIÓN DE LOS ESTUDIANTES NOVATOS A LA EDUCACIÓN SUPERIOR, TRABAJO DE TODA LA COMUNIDAD UNIVERSITARIA 1082

IMPACTO DEL PROGRAMA DE ACOMPAÑAMIENTO PARA EL APRENDIZAJE (PAA)
PARA ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS 1103

TUTORIA: UN ENFOQUE INCLUSIVO PARA LA ATENCION A LA DIVERSIDAD EN EL
CONTEXTO UNIVERSITARIO 1113

PROGRAMA DE FORTALECIMIENTO DE COMPETENCIAS BÁSICAS: ESTRATEGIA
DE NIVELACIÓN Y APOYO ACADÉMICO PARA ESTUDIANTES NUEVOS 1121

DETECCIÓN DE CONCEPCIONES ALTERNATIVAS EN EL ÁREA DE QUÍMICA EN
ESTUDIANTES DE PRIMER AÑO DE UNIVERSIDAD DEL CENTRO-SUR DE CHILE
DURANTE LA SEMANA COMIENZA 1131

REMISIÓN ESTUDIANTIL: ESTRATEGIA DE ATENCIÓN PARA ALERTAS
TEMPRANAS DESDE EL AULA. 1140

MODELO DE ACOMPAÑAMIENTO PSICOEDUCATIVO EN LA EDUCACIÓN
SUPERIOR PARA ESTUDIANTES PROVENIENTES DE LICEOS ADSCRITOS AL
PROGRAMA PACE. 1147

INNOVANDO EN NUEVAS METODOLOGÍAS PARA LA ENSEÑANZA DE LA FÍSICA
EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS (II): ARTICULACIÓN, ADECUACIONES E
INNOVACIÓN EN EL ACOMPAÑAMIENTO ACADÉMICO. 1165

ESTRATEGIAS PARA LA PERMANENCIA ESTUDIANTIL – CASO DE ESTUDIO:
MAESTRÍA EN GESTIÓN DE LA TECNOLOGÍA EDUCATIVA - UDES. 1173

ESTRATEGIAS PLANTEADAS EN EL ACOMPAÑAMIENTO TUTORIAL PARA EVITAR
EL REZAGO Y DESERCIÓN 1184

TRANSFORMACIONES EN POS DE LA INCLUSIÓN: EXPERIENCIA(S) DE
EVALUACIÓN Y SISTEMATIZACIÓN DE PROGRAMAS DE TUTORÍA ENTRE PARES. 1193

EXPECTATIVAS DE IMPLICACIÓN ACADÉMICA: VALIDEZ Y USO EN EL
DIAGNÓSTICO DE INGRESO A LA EDUCACIÓN SUPERIOR 1200

RELACIÓN ENTRE LA PLANTA DOCENTE Y EL ABANDONO INTERANUAL EN LAS
UNIVERSIDADES ARGENTINAS 1210

PROGRAMA DE INDUCCIÓN A LA EDUCACIÓN SUPERIOR - PIES: 1219

EVALUACIÓN ÁGIL DE POLÍTICAS: EL PROGRAMA FONDO EPM EN LA
UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA 2010-2014 1227

**SISTEMA DE SEGUIMIENTO A LA RETENCIÓN Y CULMINACIÓN OPORTUNA EN
PREGRADO DE UNA UNIVERSIDAD PRIVADA EN PERÚ** 1237

**EFFECTIVIDAD Y RESULTADOS DEL SISTEMA DE SEGUIMIENTO Y ALERTA
OPORTUNA DEL PROGRAMA TUTORES DE LA UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO** 1245

**MODELO COMUNICACIONAL PARA GRUPOS PRIORITARIOS DESDE LA EQUIDAD
E INCLUSIÓN** 1253

**AÇÕES DE PERMANÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO: AVALIAÇÃO DE
UMA PROPOSTA DE APOIO PEDAGÓGICO** 1262

**LA CONSEJERÍA ACADÉMICA APUESTA ORGANIZACIONAL Y ACADÉMICA POR
LA PERMANENCIA EXITOSA EN LA UNAD.** 1272

**EXPERIENCIA DE LA PRIMERA GENERACIÓN DE ESTUDIANTES PACE EN LA
UNIVERSIDAD DE CHILE.** 1286

**DESAFÍOS Y RECOMENDACIONES PARA UNA POLÍTICA PÚBLICA DE ACCESO Y
PERMANENCIA.** 1286

**APLICATIVO PARA LA MEDICIÓN DE LA DESERCIÓN PARA PROGRAMAS DE
PREGRADO Y POSGRADO: HERRAMIENTAS PARA EL DESARROLLO INTEGRAL
ESTUDIANTIL** 1295

**INTERESES PROFESIONALES Y SELECCIÓN DE CARRERA: CRITERIOS PARA LA
IMPLEMENTACIÓN DE DIAGNÓSTICOS DE COMPATIBILIDAD AUTOMATIZADOS EN
LA UNIVERSIDAD POLITÉCNICA SALESIANA (ECUADOR)** 1303

**ACOMPañAMIENTO PSICOPEDAGÓGICO PARA ESTUDIANTES EN SITUACIÓN DE
DISCAPACIDAD COMO ESTRATEGIA DE PERMANENCIA EN EDUCACIÓN
SUPERIOR** 1313

**ENCUESTA NACIONAL DE COMPROMISO ESTUDIANTIL (ENCE) COMO APOORTE A
LA GESTIÓN INSTITUCIONAL PARA LA PREVENCIÓN DEL ABANDONO Y EL
REZAGO UNIVERSITARIO** 1321

**ACCIONES PARA LA PERMANENCIA Y RETENCIÓN QUE IMPULSA LA CARRERA
ADMINISTRACIÓN Y GESTIÓN DE RECURSOS HUMANOS DE LA UNIVERSIDAD
TÉCNICA NACIONAL (UTN)** 1332

1. INTRODUCCIÓN

CLABES

Las Universidades han asumido grandes retos para disminuir el abandono estudiantil a través de múltiples formas, atacando tanto las causales académicas y financieras, como aquellas relacionadas con la vocación, las condiciones de los estudiantes y su disposición, fomentando visiones integrales del fenómeno y prácticas cada vez más innovadoras para su éxito.

Ante este panorama se despliega la iniciativa del Congreso *Latinoamericano sobre el Abandono en la Educación Superior (CLABES)*, celebrado en ocho ediciones desde el 2011 en: Managua (Nicaragua), Porto Alegre (Brasil), Ciudad de México (México), Medellín (Colombia), Talca (Chile), Quito (Ecuador), Córdoba (Argentina) y Ciudad de Panamá (Panamá).

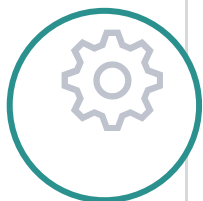
Cada uno de estos eventos ha reunido a las universidades latinoamericanas en un espacio de análisis y entendimiento mutuo, con el fin de promover un conocimiento conjunto sobre el fenómeno de abandono y experiencias exitosas en la lucha contra este, caracterizándose por un amplio número de asistentes y de ponencias presentadas, así como por la calidad de los trabajos, conferencias y debates desarrollados.

Dando continuidad a lo anterior, la novena edición se realizó en la Universidad del Rosario en Bogotá (Colombia) los días 13, 14 y 15 de noviembre de 2019.

El objetivo fundamental fue reunir a profesores, autoridades educativas, funcionarios de universidades y estudiantes, preocupados por los aspectos relacionados con la calidad general de la enseñanza y, en particular, con el abandono de los estudios.

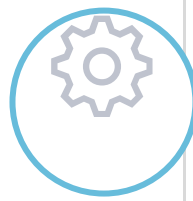


2. ORGANIZACIÓN DEL CONGRESO



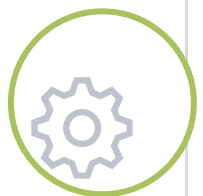
INSTITUCIONES ORGANIZADORAS

Universidad del Rosario
Red Guía
VI Encuentro para la Permanencia Estudiantil



COMITÉ LOCAL:

Alexandra Toro
Liliana Sanchez
Paula Carolina Cardona



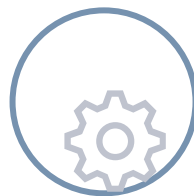
COMITE ORGANIZADOR LOCAL

Coordinadores:

Naysla Yahuar
Laura Otálora
Maria del Mar Pulido
Helvy Sierra
Isabel Flórez
Jeisson Gómez
Katherin León
Mayra Novoa
Johana Huérfano
Mónica Vargas

Comité de Apoyo:

Adriana Glavis
Mateo Moreno
Carlos Valvuela
Guillermo García
Andrea Paipilla
Mayerly Gutiérrez
Pedro Ángel



COMITE CIENTÍFICO INTERNACIONAL:

Jesús Arriaga (España)
Luis Calejari (Uruguay)
Magda Campillo (México)
Patricia Estrada (Colombia)
Fabiola Faundez (Chile)
Dora Nicolasa Gómez (Colombia)
Rafael Rey (Uruguay)
Martín Saino (Argentina)
Pricila Kohls dos Santos (Brasil)
Bettina Steren dos Santos (Brasil)

3. INSTITUCIONES INVOLUCRADAS

Organizan:



Con el apoyo de:



UNIVERSIDAD POLITÉCNICA DE MADRID



4. EVALUADORES

Fernando Acevedo	Sara Cruz Velasco
Verónica Aguilar Vargas	Karina Curione
Christian Alcocer	Marlúbia De Paula
Miguel Alonso García	Lorena Delgado
María Dolores Alvarez Arzate	Dariel Diaz Arce
Gloria Elena Alzugaray	Christian Diaz Peralta
Patricia Andrade Palos	Beatriz Diconca
Job Angulo	Juliana Dos Santos Rocha
Jesús Arriaga	Paúl Dávila
Manuel Arrieta	Sonia Beatriz Echeverría Castro
Sandra Patricia Barragán Moreno	Leydy Aleen Erazo Ñañez
Teresita Barrios	Luz Stella Escudero Vasquez
Apolonia Bedoya	Patricia Estrada
Natacha Beltran	Adriana Loreley Estrada de León
Ana Belén Bernardo Gutiérrez	Fabiola Faúndez
Edison Ricardo Blanco Ortega	Emma Lucia Ferrero
José Luis Brito González	Lorna Figueroa Morales
María Macarena Soledad Cabezas Bello	Antonio Franco-Crespo
Walter Arturo Calderon Valdez	Jessica Galvan
Luis Calegari	Manuel Garcia Minjares
Madga Campillo	María Del Roble García Treviño
Magda Campillo Labrandero	José Luis García García
Rosa Catalina Carbajal Vega	María Lorena Gartner Isaza
Paula Carolina Cardona Escobar	Alba Emilse Gaviria Mendez
Ernesto Carranza Aguilar	Jeisson Gomez
Isabel Carrillo Ramiro	Pablo Gonzalez
Patricia Carvajal Olaya	Andrés González García
Ana Casaravilla	Sara Cristina Guerrero
Rosanna Beatriz Casini	Elena Angelina Guerrero Franco
Ángeles Castejón Solanas	Viviane Guidotti
Ignacio Eduardo Cayo Pizarro	Dora Nicolasa Gómez Cifuentes
Diana Catherine Cely	Boris Christian Herbas Torrico
Antonio Cervero Fernández-Castañón	Flora Beatriz Hernández Carrillo
Evelyn Lizeth Chanatásig Niza	Careli Johana Herrera Penilla
Angela Patricia Cipagauta Esquivel	Johana Huérfano
Arama Aurora Colón Peña	Patricia Ibañez Ibañez
Julio Contreras	Ivon Patricia Jaramillo Garcia
Silvana Corbellini	Miguel Jerónimo
Amelia Coria	Juan Jiménez Krassel

Pricila Kohls dos Santos
Yazmín Alejandra Lara Gutiérrez
Edmundo P. Leiva-Lobos
Nestor Lopez
Javier Lorca
Vanessa Lujambio
Maria Alicia Maccagno
Lorena Machado Do Nascimento
Maria Bianca Marin
Cecilia María Martínez Delgado
Maria Del Carmen Maurel
Mabel Mercado
Rafael Miranda Molina
Javier Mora
Gillian Moreira
Natalia Moreira
Danny Murillo
Andrea Nessier
José Nieto Trinidad
Mario Guillermo Oloriz
Blanca Hilda Oropeza Luna
Carolina Ostoic
Laura Otalora
Andrea Pacifico
Beatriz Painepan
Maria Gloria Paredes
Rafael Peralta Castro

Claudia Beatriz Peretto
Maria Del Mar Pulido
Carmen Leticia Pérez
Diego Nicolás Pérez Flores
Suyen Quezada Len
Facundo Quiroga Martínez
Maria Angeles Recio Ariza
Rafael Rey
Virginia Rubio Montaña
Martín Saino
Liliana Sanchez Sanchez
Ivan Sandoval
Jorge Andres Sosa Chinome
Bettina Steren dos Santos
Alexandra Toro Franco
Priscila Trarbach Costa
Ellian Tuero Herrero
Diana Marcela Valencia Bermúdez
Paula Yaneth Valencia Perez
Johanna Vasquez
Gilda Vega Cruz
Melbin Amparo Velasquez Palacio
Priscila Venegas Herrera
Nelson Véliz
William Young
Lucía Álvarez Blanco

5. LÍNEAS

TEMATICÁS

Factores asociados al abandono: tipos y perfiles Una línea temática dedicada a entender quiénes se van, los modelos de medición del por qué se van, así como el seguimiento al abandono.

Articulación de la educación media con la superior Esta línea busca identificar cómo se preparan para los actores para el ingreso a la Educación Superior y cómo se coordinan y reconocen aprendizajes previos.

Prácticas curriculares para la reducción del abandono. Esta línea trabaja sobre cómo se puede fortalecer los planes de estudio, las metodologías de enseñanza-aprendizaje y de evaluación para la permanencia.

Prácticas de integración universitaria para la reducción del abandono (Las tutorías-mentorías). Esta línea se centra en programas de apoyo al aprendizaje, programas académicos, tutorías entre pares, entre otras acciones.

Políticas nacionales y gestión institucional para la reducción del abandono. Esta línea abarca desde programas nacionales que buscan reducir el abandono hasta políticas institucionales que promueven este mismo fin.

1

2

3

4

5

6. CONFERENCISTAS

El evento, que busca nutrir el conocimiento mutuo de problemáticas y acciones encaminadas a disminuir el abandono en la Educación Superior, tiene tres tipos de escenarios de conocimiento. Primero, unas conferencias magistrales por parte de expertos en las líneas temáticas del evento. Segundo, unos talleres prácticos que buscan fortalecer las competencias institucionales en reducción del abandono a través de la construcción con expertos en este tema. Por último, la exposición de cerca de 100 trabajos en todas las líneas temáticas, por parte de expertos internacionales que comparten sus experiencias exitosas en prácticas que disminuyen el abandono.



María Marta Ferreyra

Economista sénior en la Oficina del Economista en Jefe para América Latina y el Caribe del Banco Mundial. Su investigación se especializa en la economía de la educación, con un énfasis especial en los efectos de las reformas a gran escala. Las investigaciones de la Dra. Ferreyra se han publicado en revistas como *American Economic Review*, *Journal of Public Economics* y *American Economic Journal– Economic Policy*. Antes de incorporarse al Banco Mundial, fue profesora en la Tepper School of Business de Carnegie Mellon University. Tiene un doctorado en economía de la Universidad de Wisconsin-Madison.



Patricia Estrada Mejía

Magister en Administración con énfasis en Talento Humano, Especialista en Asesoría de Organizaciones y Psicóloga, de la Universidad de Antioquia y Economista de la Universidad Autónoma de Manizales. Integrante del Grupo de investigación Ingeniería y Sociedad, líder de la línea de educación. Fue Secretaria de Educación, Cultura y Juventud en el Municipio de La Ceja, Antioquia; profesora en la Universidad de Antioquia, actualmente se desempeña como asesora en educación principalmente en el tema de permanencia y graduación estudiantil. En los últimos 12 años ha diseñado y coordinado proyectos en Tutorías con Pares y en Permanencia Estudiantil en diferentes universidades, además asesorado estudiantes en el área de psicología educativa durante 10 años. Ha hecho parte de los grupos de trabajo para diseñar el modelo nacional de permanencia y graduación estudiantil.



Johanna Vásquez Velásquez

Candidata a PhD (c) en Ingeniería Industria y Organizaciones, Facultad de Minas, Universidad Nacional de Colombia Sede Medellín, Magister en Economía de la Salud del Centro de Investigaciones y Docencia Económicas CIDE- México, Economista Universidad de Antioquia. Docente Asociada en dedicación exclusiva de la Facultad de Ciencias Humanas y Económicas Universidad Nacional de Colombia Sede Medellín. Cuenta con conocimiento y experiencia en el estudio del abandono y graduación estudiantil universitario a través de elaboración y desarrollo de proyectos de investigación, ponencias y conferencias nacionales e internacionales, publicación de artículos, libros, asesorías, asesorías de tesis y participación en grupos y redes sobre abandono y permanencia estudiantil



Natalia Ruiz Rodgers

Ruiz Rodgers es doctora en Ecología de la Universidad Ben-Gurión del Néguev (Israel), magíster en Ciencias Biológicas de la Universidad Nacional de Colombia y bióloga de esa misma institución. Se ha desempeñado como viceministra de Educación Nacional, directora de la Red de Bibliotecas del Banco de la República, vicerrectora de investigación, vicerrectora académica, directora académica, decana y vicedecana académica de la Universidad Nacional de Colombia.

7. TALLERES

Los talleres buscan promover conocimiento sobre el abandono en Educación Superior a través de la generación de capacidades mutuas.

1

Métodos y variables de investigación sobre abandono: Encuesta internacional y Red GUIA

Johanna Vásquez Velásquez

Rafael Ignacio Rey

El objetivo es proponer modelos y estrategias de análisis para el abandono estudiantil universitario.

La Educación Basada en Evidencias (EBE): una alternativa para desarrollar acciones vinculadas al abandono escolar en la educación superior

Magda Campillo Labrandero

El objetivo del curso es que el participante conozca los conceptos esenciales de la EBE y que pueda aplicar algunas de las herramientas que proporciona la EBE para desarrollar acciones vinculadas al abandono escolar en la educación superior.

2

3

Las Metodologías Creativas en la formación permanente del profesorado universitario

Bettina Steren dos Santos

El objetivo del taller es dar a conocer distintas metodologías creativas y activas de enseñanza y promoción del proceso de aprendizaje con protagonismo, autoría y creatividad.

La formación docente para la cultura digital y tecnología en la educación: posibilidades a la permanencia estudiantil

Pricila Kohls dos Santos

El objetivo del taller es adquirir herramientas para desarrollar las competencias básicas del profesor para la cultura digital y la utilización de las tecnologías digitales en la educación.

4

5

¿Cómo prevenir el abandono reforzando las prácticas curriculares y potenciando la inclusión?

Fabiola Faúndez Valdebenito

El objetivo del taller es proponer, a través del conocimiento situado de la realidad en términos de la relación actual entre prácticas curriculares, aprendizajes significativos e inclusión, intervenciones curriculares situadas y contextualizadas.

Herramientas prácticas de acompañamiento estudiantil bajo un modelo de intervención multifactorial.

Isabel Flórez

Katherine León

El objetivo del taller es mostrar herramientas prácticas para gestionar modelos y estrategias de acompañamiento desde una mirada multifactorial.

6

7

Implementación efectiva de un modelo de permanencia basado en ciclos de vida estudiantil y ciclos académicos del semestre.

Jeisson Gómez

Al finalizar el taller, los participantes tendrán conocimiento de cómo se implementa un modelo de permanencia estudiantil (tanto en pregrado como en posgrado) que focaliza los recursos disponibles, y cómo se despliega en actividades por etapas a lo largo del semestre.

Taller de gestión estratégica de la retención

Carlos Mario Montes Jiménez

Al finalizar el taller se espera que los participantes reconozcan la importancia de la gestión estratégica de la retención a nivel universitario, se familiaricen con algunos conceptos fundamentales de la gestión estratégica, y se apropien de algunas herramientas para llevar a cabo un proceso estratégico donde la formulación y la ejecución de las estrategias de retención generen excelentes resultados (éxito) a largo plazo (sostenibilidad).

8

8. PROGRAMA

Miércoles 13 de noviembre

La primera parte se realizará en el Auditorio del Edificio Jockey, con transmisión vía streaming en aula Mutis (Claustro primer piso).

7:30 a 8:15: Registro.

8:15 a 8:30: Palabras inaugurales Naysla Yahuar - Directora de Estudiantes Universidad del Rosario.

8:30 a 8:45: Palabras inaugurales Red Guía - Jesús Arriaga Garcia.

8:45 a 9:00: Palabras Evento de Permanencia Estudiantil - Alexandra Toro Franco.

9:00 a 10:15: Conferencia: *Perspectivas de educación superior en América Latina*. María Marta Ferreyra.

10:15 a 10:45: Coffee Break.

10:45 a 12:00: Conferencia: Reflexiones sobre la deserción estudiantil en Colombia - Natalia Ruiz Rodgers.

12:00 a 14:00: Almuerzo libre.

14:00 a 16:00: Exposiciones de trabajos (revisar agenda específica).

16:00 a 16:30: Coffee Break.

16:30 a 18:00: Exposiciones de trabajos (revisar agenda específica)

Agenda detallada

1. Factores asociados al abandono: tipos y perfiles

Lugar: Torre 2 Salón 601

14:00 - 14:20	Estudio descriptivo del perfil desertor en tres cohortes de estudiantes universitarios de primer ingreso.
14:25 - 14:45	Engagement como predictor de la permanencia en estudiantes universitarios chilenos.
14:50 - 15:10	Condiciones sociales, familiares y económicas de Estudiantes Madres Cabeza de Familia de UNIMINUTO Pasto y su papel frente a la deserción Universitaria.
15:15 - 15:35	Dinámica del abandono escolar en la formación posgradual: deserción en un programa de maestría.
15:40 - 16:00	La deserción estudiantil en los programas acreditados de alta calidad de la Universidad de Los Llanos: una visión prospectiva al 2030.
16:00- 16:30	Coffee Break

16:30 - 16:50	Predictores psicosociales de la intención de abandono en estudiantes de ingeniería chilenos.
16:50 - 17:10	Revisión sistemática sobre intención de abandono en educación superior
17:10 - 17:30	Motivos y periodos críticos de abandono de la educación superior en estudiantes de primer año de la Universidad del Bío-Bío cohortes 2016, 2017 y 2018
17:30 - 17:50	Estudios sobre abandono na modalidade de ensino a distância: análise de publicações do clabes de 2011 a 2018

2. Articulación de la educación superior con las enseñanzas medias

Lugar: Salón 312 CASUR

14:00 - 14:20	Análisis del error cometido por los estudiantes del Programa Propedéutico Usach-Unesco. Una herramienta para fortalecer y posibilitar el aprendizaje en Matemática
14:25 - 14:45	Resultados del Módulo de Escritura Académica y su vinculación con la validación de competencias comunicativas. Un estudio con estudiantes de Acceso Inclusivo de la Universidad Católica de Temuco.
14:50 - 15:10	La implementación de un programa de orientación vocacional: desafío y oportunidades
15:15 - 15:35	Programas de acceso inclusivo por talento académico en la Universidad Austral de Chile. Una vinculación temprana con establecimientos de enseñanza media.
15:40 - 16:00	Equidad e inclusión universitaria: modelo UACH para la vinculación temprana, acceso y permanencia estudiantil
16:00- 16:30	Coffee Break
16:30 - 16:55	Impacto de la estrategia ASES en rendimiento académico de los estudiantes Ser Pilo Paga en la Universidad del Valle: una estimación por propensity score matching
17:00 - 17:25	Procrastinación en entornos universitarios: un análisis de su efecto sobre el rendimiento académico en universidades públicas y privadas del Distrito Metropolitano de Quito
17:30 - 17:55	Permanencia de estudiantes de primer año en una Institución de Educación Superior, según perfil y acciones de apoyo implementadas

3. Prácticas curriculares para la reducción del abandono

Lugar: Salón 401 CASUR Carrera 7

14:00 - 14:20	El rezago escolar en un currículo flexible. El caso de una licenciatura de la UNAM
14:25 - 14:45	Prácticas profesionales en la Universidad Nacional del Litoral: estrategias para reducir el abandono
14:50 - 15:10	Preparación académica temprana: fortaleciendo competencias para el ingreso y permanencia en educación superior

15:15 - 15:35	Talleres y mentorías de acompañamiento académico, como promotoras de la permanencia de estudiantes que ingresan por vías inclusivas a la Universidad Alberto Hurtado.
15:40 - 16:00	El rezago escolar en un currículo flexible. El caso de una licenciatura de la UNAM
16:00- 16:30	Coffee Break
16:30 - 16:50	Modelo de acompañamiento con metodología de pares para contribuir a la retención de estudiantes de Ingeniería de Ejecución en Electricidad de la Universidad de Bío-Bío
16:50 - 17:10	Análise das práticas pedagógicas e curriculares desenvolvidas em universidades latino-americanas acerca da evasão e permanência de estudantes universitários
17:10 - 17:30	Rendimiento académico según vías de ingreso en la Universidad de Santiago de Chile: un estudio comparativo entre estudiantes propedéuticos y PSU
17:30 - 17:50	Currículo basado en la Enseñanza para la Comprensión: Un proyecto innovador en Educación Médica del Programa de Medicina de la Universidad del Rosario Colombia

4. Prácticas de integración universitaria para la reducción del abandono (Las tutorías-mentorías) *Lugar: Salón 902 -Torre 2*

14:00 - 14:20	La consejería individual para estudiantes en riesgo académico de la Universidad del Desarrollo (Chile) y el proceso académico administrativo que lo sustenta: resultados 2013-2018
14:25 - 14:45	La tutoría entre pares en universidades de América Latina
14:50 - 15:10	Impacto del programa de acompañamiento para el aprendizaje (PAA) para estudiantes universitarios
15:15 - 15:35	La tutoría desde un enfoque inclusivo para la atención a la diversidad en el contexto universitario
15:40 - 16:00	Programa de Fortalecimiento de Competencias Básicas: Estrategia de nivelación y apoyo académico para estudiantes nuevos
16:00- 16:30	Coffee Break
16:30 - 16:50	Expectativas de implicación académica: Validez y uso en el diagnóstico de ingreso a la educación superior
16:50 - 17:10	Modelo de acciones para minimizar la deserción en estudiantes de educación superior en un programa de entrenamiento deportivo
17:10 - 17:30	Acompañamiento virtual en un sistema de tutoría presencial
17:30 - 17:50	Mentoría entre pares como estrategia de apoyo socio-emocional, integración a redes y prevención del abandono temprano: la experiencia de la Universidad Austral de Chile 2017-2019.

5. Políticas nacionales y gestión institucional para la reducción del abandono *Lugar: Salón 410 CASUR*

14:00 - 14:25	Relación entre la planta docente y el abandono interanual en las universidades argentinas
---------------	---

14:30 - 14:55	Programa de Inducción a la Educación Superior - PIES: Una oportunidad para población escolar y excombatiente de la región Norte y Nordeste de Antioquia.
15:00 - 15:25	Evaluación ágil de políticas: el programa fondo EPM en la Universidad de Antioquia 2010-2014
15:30 - 15:55	Sistema de seguimiento a la permanencia y culminación oportuna en pregrado de una universidad privada en Perú
16:00- 16:30	Coffee Break
16:30 - 16:55	Efectividad y resultados del sistema de seguimiento y alerta oportuna del programa tutores de la Universidad del Bío-Bío
17:00 - 17:25	Modelo comunicacional para grupos prioritarios desde la equidad e inclusión
17:30 - 17:50	Ações de permanência ensino superior brasileiro: avaliação de uma proposta de oficinas de estratégias de aprendizagem

6. Mixta (Líneas 1 a 5)

Lugar: Sala de Audiencias Jockey

14:00 - 14:20	Detección de concepciones alternativas en el área de química en estudiantes de primer año de universidad del centro-sur de Chile durante la semana comienza
14:25 - 14:45	Proyecto de vida: estrategia de permanencia estudiantil universitaria
14:50 - 15:10	Remisión estudiantil: estrategia de atención para alertas tempranas desde el aula.
15:15 - 15:35	Modelo de acompañamiento psicoeducativo en la educación superior con estudiantes provenientes de liceos adscritos al programa PACE.
16:00- 16:30	Coffee Break
16:30 - 16:50	Caracterización y construcción de índices de riesgo de deserción: estudio aplicado en la Facultad de Ingeniería de la Universidad del Valle.
16:50 - 17:10	Plan de orientación vocacional (POV) como una estrategia efectiva en pro de la permanencia
17:10 - 17:30	Un estudio de casos para pensar los dispositivos de intervención socio-educativos en la Facultad de Ciencias Agropecuarias de la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.
17:30 - 17:50	Ajuste vocacional para estudiantes de primer año de la Universidad de Chile

Jueves 14 de noviembre

7:00 a 9:45: Talleres y Divulgación de Pósters* (revisar agenda específica de talleres).

9:15 a 10:15: Coffee Break.

10:15 a 13:00: Talleres y Divulgación de Pósters* (revisar agenda específica de talleres).

13:00 a 14:00: Almuerzo libre.

14:00 a 15:00: Divulgación de Pósters*.

15:00 a 17:20: Exposiciones de trabajos (revisar agenda específica de ponencias).

16:30 a 18:00: Coffee Break

*La divulgación de pósteres se realizará en el primer piso de la Casa Pedro Fermín (Facultad de Economía)

Agenda de talleres

- 7:00 a 9:45
- **Taller 2.** La Educación Basada en Evidencias (EBE): una alternativa para desarrollar acciones vinculadas al abandono escolar en la educación superior *Auditorio Edificio Jockey.*
 - **Taller 3.** Las Metodologías Creativas en La formación permanente Del profesorado universitario *Auditorio Edificio Jockey.*
 - **Taller 4.** La formación docente para la cultura digital y tecnología en la educación: posibilidades a la permanencia estudiantil *Auditorio Edificio Jockey.*
 - **Taller 5.** ¿Cómo prevenir el abandono reforzando las prácticas curriculares y potenciando la inclusión? *Auditorio Edificio Jockey.*

9:15 a 10:15 **Coffee Break**

- 10:15 a 13:00
- **Taller 1.** Métodos y variables de investigación sobre abandono: Encuesta internacional y Red GUIA *Auditorio Edificio Jockey.*
 - **Taller 6.** Herramientas prácticas de acompañamiento estudiantil bajo un modelo de intervención multifactorial *Salón 801 - Torre 1.*
 - **Taller 7.** Implementación efectiva de un modelo de permanencia basado en ciclos de vida estudiantil y ciclos académicos a lo largo del semestre *Salón 701 - Torre 1.*
 - **Taller 8.** Taller gestión estratégica de la retención *Auditorio Edificio Jockey.*

Agenda detallada

1. Factores asociados al abandono: tipos y perfiles

Lugar: Torre 1 Salón 701

15:00 - 15:20	Diagnóstico del abandono potencial en estudiantes del curso de nivelación. Caso Escuela Politécnica Nacional
15:20 - 15:40	Una Revisión crítica de los factores psicosociales asociados a la deserción universitaria en primer año
15:40 - 16:00	Causales del abandono en la educación superior, caso carreras llamativas y menos llamativas.
16:00 - 16:20	Motivos para abandono escolar en un curso superior de Tecnología en Transporte Terrestre y estrategias para su reducción
16:20 - 16:40	Trayectorias académicas interrumpidas: perfiles de estudiantes de la carrera de Ingeniería Agronómica de la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina
16:40 - 17:00	Perfiles motivacionales y predicción del abandono en estudiantes universitarios chilenos
17:00 - 17:20	Análisis de las causas del retraso en graduación de estudiantes en cinco universidades de Latinoamérica

2. Articulación de la educación superior con las enseñanzas medias

*Lugar: Salón 404
CASUR*

15:00 - 15:25	El Programa Pase regulado como instrumento de vinculación y retención en el nivel superior en la Universidad de Guanajuato
15:30 - 15:55	Del Cole a la U: Preparación para el Mundo TEC
16:00 - 16:25	Projeto open campus da PUCRS: uma vivência universitária completa
16:30 - 16:55	Evaluación de talleres de preparación para la educación superior destinados a estudiantes de enseñanza media pertenecientes a liceos en contexto de vulnerabilidad.
17:00 - 17:20	Programa de formación en docencia para el primer año de la educación superior en la Universidad de Chile: favoreciendo la permanencia

3. Prácticas curriculares para la reducción del abandono

Lugar: Salón 304 CASUR

15:00 - 15:30	Programa tutores de la universidad del Bío-Bío: metodología de pares inserta curricularmente mediante sistema de créditos transferibles para acompañar la transición y disminuir el abandono.
------------------	---

15:35 - 16:05	Reestructuración curricular del área de la matemática para la formación de los profesionales de las ciencias de la computación
16:10 - 16:40	Describir la clase, una acción para mejorar el aprendizaje de las matemáticas
16:45 - 17:15	El acompañamiento como una metodología implementada en los distintos cursos del Programa de Química Farmacéutica como motivador para el aprendizaje y la permanencia

4. Prácticas de integración universitaria para la reducción del abandono (Las tutorías-mentorías)

Lugar: Auditorio 2 Pedro Fermín

15:00 - 15:20	Estrategias de afrontamiento en el marco de un proceso de acompañamiento entre pares
15:25 - 15:50	La Consejería Socioemocional como estrategia de apoyo a la trayectoria académica: percepción de estudiantes de la Facultad de Educación de la Universidad Católica de Temuco
15:55 - 16:15	Contribución del programa tutores a la retención de estudiantes de Ingeniería Comercial, Universidad del Bío-Bío
16:20 - 16:40	Tutorías de acompañamiento integral como promotoras de la permanencia de estudiantes que ingresan por vías inclusivas a la Universidad Alberto Hurtado
16:40 - 17:00	Aquí Me Quedo, acompañamiento personalizado e integral a estudiantes de la Facultad de Ciencias Farmacéuticas y Alimentarias de la Universidad de Antioquia, 2012-2018. Medellín, Colombia.
17:00 - 17:20	Perfil del tutor par: indicadores de desempeño y elementos claves en el acompañamiento para la retención de estudiantes iniciales.

5. Políticas nacionales y gestión institucional para la reducción del abandono

Lugar: Salón 410 CASUR

15:00 - 15:20	La Consejería Académica apuesta organizacional y académica por la permanencia exitosa en la UNAD.
15:20 - 15:40	Estudio comparativo del proceso académico de estudiantes exitosos vs desertores del programa ser pilo paga de la división de ciencias de la salud, USTA
15:40 - 16:00	Experiencia de la primera generación de estudiantes pace en la Universidad de Chile. Desafíos y recomendaciones para una política pública de acceso y permanencia.
16:00 - 16:20	Modelos de medición de la deserción para programas de pregrado y posgrado: herramientas para el desarrollo integral estudiantil

16:20 - 16:40	Intereses profesionales y selección de carrera: criterios para la implementación de diagnósticos de compatibilidad automatizados en la Universidad Politécnica Salesiana (Ecuador)
16:40 - 17:00	Acompañamiento psicopedagógico para estudiantes en situación de discapacidad como estrategia de permanencia en educación superior
17:00 - 17:20	Encuesta nacional de compromiso estudiantil (ENCE) como aporte a la gestión institucional para la prevención del abandono y el rezago universitario

6. Mixta (Líneas 1 a 5)
Lugar: Salón 301 CASUR

15:00 - 15:20	Costos institucionales de la deserción en la Universidad del Valle (Colombia)
15:25 - 15:45	El uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación y su relación con los estilos de aprendizaje
15:50 - 16:10	Innovando en nuevas metodologías para la enseñanza de la física en estudiantes universitarios (II): los talleres académicos como una parte formal del curso.
16:15 - 16:35	Estrategias para la permanencia estudiantil - Caso de Estudio: Maestría en Gestión de la Tecnología Educativa - UDES.
16:40 - 17:00	Estrategias planteadas en el acompañamiento tutorial para evitar el rezago y la deserción
17:00 - 17:20	Implementación de un programa de acompañamiento de tutores pares: participación, opinión y progresión curricular

Viernes 15 de noviembre

7:00 a 9:20: Exposición de trabajos.

9:20 a 9:45: Coffee Break.

9:45 a 11:00: Conferencia: Modelo Integral ampliado y profundo para análisis de abandono y graduación e implementación de políticas de permanencia - Johana Vásquez y Patricia Estrada.

11:00 a 12:00: Clausura - Entrega de las menciones de calidad

Agenda detallada

1. Factores asociados al abandono: Tipos y perfiles de abandono
4. Prácticas de integración universitaria para la reducción del abandono (Las tutorías-mentorías)

Lugar: Jockey

7:00 - 7:25	Atribuciones causales un factor a considerar en la comprensión del abandono en educación superior: instrumento para su medición
7:30 - 7:55	La permanencia y deserción en los programas de acción positiva (afirmativa) para poblaciones indígenas. Caso de la Universidad Nacional de Costa Rica
8:00 - 8:25	Perfil del estudiante desertor temprano en la modalidad de educación a distancia, una experiencia desde la Universidad Nacional Abierta y a distancia, UNAD
8:30 - 8:55	Percepción estudiantil sobre el uso de la metodología utilizada en el campus virtual como herramienta para promover la permanencia universitaria
9:00 - 9:20	Perspectiva de los alumnos y profesores de las ENMS de la UG sobre la eficiencia terminal.

1. Factores asociados al abandono: Tipos y perfiles de abandono
4. Prácticas de integración universitaria para la reducción del abandono (Las tutorías-mentorías)

*Lugar: Salón 404
CASUR*

7:00 - 7:25	Acompañamiento Integral como predictor de la retención estudiantil en la UNAD
7:30 - 7:55	Perfiles académicos de estilos de compromiso y sentido de pertenencia un marco explicativo del abandono en educación superior
8:00 - 8:25	FOCES: Herramienta de caracterización socioeducativa e implementación de soportes estudiantiles.
8:30 - 8:55	Una mirada al abandono escolar. el caso de estudiantes de la carrera de enseñanza de la matemática en la Universidad Nacional, cohorte 2017.
9:00 - 9:20	Área de pensamiento estratégico en la Universidad Católica de Temuco: la organización efectiva y el hábito de estudio como piezas clave para el éxito académico.

1. Factores asociados al abandono: Tipos y perfiles de abandono
4. Prácticas de integración universitaria para la reducción del abandono (Las tutorías-mentorías)

Lugar: Salón 304 CASUR

7:00 - 7:25	¿Los rasgos de personalidad importan? Medición y análisis de su correlación con el rendimiento académico como aporte a los procesos institucionales de orientación vocacional
7:30 - 7:55	Desarrollo de una herramienta sistemática para control de inasistencia y prevención de deserción estudiantil

8:00 - 8:25	Perfiles de riesgo académico y abandono en estudiantes de medicina a partir de su trayectoria escolar desde el bachillerato en la UNAM
8:30 - 8:55	Experiencia de acompañamiento a estudiantes para la permanencia en la educación superior desde una perspectiva socioeducativa: el caso de la universidad de Santiago de Chile.
9:00 - 9:20	La diversidad en los itinerarios educativos como factor de abandono

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

4. Prácticas de integración universitaria para la reducción del abandono (Las tutorías-mentorías)

Lugar: Auditorio 2 Pedro Fermín

7:00 - 7:20	Vida universitaria en estudiantes con discapacidad, el rol de tutores pares.
7:25 - 7:45	Taller de integración a la vida universitaria: herramienta guía para el primer año de vida universitaria.
7:50 - 8:10	Hacia un modelo de mediación cultural para el acompañamiento en la educación superior: las pasantías culturales como experiencia piloto
8:15 - 8:35	La relación profesor-alumno: la comunicación a través del campus virtual como medio para fomentar la permanencia universitaria
8:40 - 9:00	Transformaciones en pos de la inclusión: experiencia(s) de evaluación y sistematización de programas de tutoría entre pares.
9:00 - 9:20	Vivências acadêmicas e universidade: promoção de saúde e desenvolvimento humano no combate à evasão

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

4. Prácticas de integración universitaria para la reducción del abandono (Las tutorías-mentorías)

Lugar: Salón 410 CASUR

7:00 - 7:20	Grado de satisfacción por parte de los estudiantes con respecto al servicio de tutorías que brinda la Universidad Nacional.
7:20 - 7:40	Estrategia de acompañamiento académico para estudiantes con ingreso pace de la Universidad del Bío-Bío
7:40 - 8:00	Paixão, criatividade, intenção empreendedora, colaboração e seus efeitos na carreira empreendedora em Service Learning como fator de redução da evasão
8:00 - 8:20	Asesorías académicas estudiantiles, una experiencia exitosa de voluntariado
8:20 - 8:40	La consejería como estrategia para prevenir la deserción estudiantil en la Universidad de los Llanos

8:40 - 9:00	Integrando la metacognición y la ejercitación en el aprendizaje en STEM: Un taller interdisciplinario para estudiantes en riesgo académico cursando Álgebra Lineal.
9:00 - 9:20	Acercamiento temprano y Retención Universitaria: La Entrevista de Inicio como herramienta que favorece la adherencia a programas de retención en primer año de educación superior.

1. Factores asociados al abandono: Tipos y perfiles de abandono
 4. Prácticas de integración universitaria para la reducción del abandono (Las tutorías-mentorías)
Lugar: Salón 301 CASUR

7:00 - 7:20	Implementación del acompañamiento en la ULagos: estrategia para la retención y el buen rendimiento académico en estudiantes iniciales 2018
7:25 - 7:45	Conocimiento, interpretación y uso del reglamento estudiantil como forma de disminuir la deserción.
7:50 - 8:10	Apoyo a la integración universitaria. La experiencia del programa de fortalecimiento a la calidad del egreso
8:15 - 8:35	Tutoría Par, una estrategia inserta en el curso de Anatomía Humana.
8:40 - 9:00	Estrategias para la permanencia estudiantil en modalidad virtual.
9:00 - 9:20	A produção científica sobre o apoio pedagógico: compreensões sobre a permanência na educação superior

Pósters

7:00 a 10:00	Impacto de las trayectorias fragmentadas en la cuantificación del abandono. El caso de la universidad nacional de Luján
7:00 a 10:00	Factores personales e institucionales vinculados con el compromiso académico en estudiantes universitarios chilenos de ingeniería
14:00 a 15:00	Experiencia del Módulo Sociedad y Cultura en el marco de la Etapa de Preparación en la Enseñanza Media con estudiantes del Programa PACE de la UC Temuco.
7:00 a 10:00	Sistema de tutoría y acompañamiento estudiantil: estrategias de intervención para instituciones con volumen alto de estudiantes
14:00 a 15:00	Desarrollo de competencias básicas de lenguaje y Matemática para estudiantes de primer año: Experiencia con estudiantes de carreras técnicas de la Universidad Católica de la santísima Concepción

7:00 a 10:00	Diseño de un sistema de seguimiento académico para Instituciones de Educación Superior basado en el uso de inteligencia artificial distribuida.
14:00 a 15:00	Taller integrado: una experiencia de acompañamiento académico. Aportes a la permanencia en la carrera de medicina veterinaria de la universidad católica de temuco - chile.
10:00 a 13:00	Multitasking en el colegio y la universidad: implementación de la tecnica del pomodoro para la mejora del rendimiento académico en estudiantes de ingeniería
14:00 a 15:00	Una Metodología Grupal como Propuesta de Acompañamiento Integral en Educación Superior
7:00 a 10:00	Inglés curricular: causa de rezago en estudiantes universitarios de una institución de educación superior mexicana. Análisis de una cohorte
10:00 a 13:00	Acciones para la permanencia y retención que impulsa la Carrera Administración y Gestión de Recursos Humanos de la Universidad Técnica Nacional (UTN)
7:00 a 10:00	Momentos, factores y perfiles asociados a la deserción institucional de los ingresantes matriculados en pregrado de una universidad privada en Perú
14:00 a 15:00	Taller de herramientas tecnológicas para ambientes virtuales de aprendizaje tht para ava
10:00 a 13:00	Análisis metacognitivo de estudiantes de Trabajo Social respecto de la implementación de Aprendizaje Basado en Juegos
10:00 a 13:00	Búsqueda del tesoro: una alternativa para fomentar el aprendizaje activo
7:00 a 10:00	Características sociodemográficas y académicas de estudiantes en situación de Abandono y de Permanencia 2015-2018. Facultad de Ciencias Farmacéuticas y Alimentarias, Universidad de Antioquia. Medellín, Colombia
7:00 a 10:00	Prevención de la deserción: relaciones entre determinantes y el modelo ecológico.
7:00 a 10:00	El papel del origen social en las oportunidades de avanzar académicamente
10:00 a 13:00	Acciones metasistémicas para incrementar la retención y permanencia estudiantil en la unad
10:00 a 13:00	Implementación de curso pragmático y activo para estudiantes de bachillerato, en la búsqueda de la permanencia exitosa en los inicios de su educación superior.
14:00 a 15:00	Curso de acogida e inducción para favorecer la permanencia estudiantil
7:00 a 10:00	Percepción de los profesores sobre los motivos por los que los estudiantes reprueban
10:00 a 13:00	Ciudadanía para el buen vivir y sostenibilidad del territorio: la clave principal de la formación integral, universidad de los lagos
14:00 a 15:00	Inserción de los estudiantes novatos a la vida universitaria, trabajo de toda la comunidad universitaria

7:00 a 10:00	Caracterización Inicial de estudiantes para la identificación de factores riesgo.
14:00 a 15:00	Modelo de trabajo de talleres de desarrollo de habilidades socio emocionales con estudiantes de enseñanza media del pace-uct 2015-2019
10:00 a 13:00	Evaluación de impacto de la Red Estudiantil de Acompañamiento Integral (REDAI): programa de aprendizaje experiencial para la permanencia y la proyección profesional.
10:00 a 13:00	La integración y la interdisciplinariedad curricular: factores determinantes en la reducción del abandono escolar.
10:00 a 13:00	Determinantes sociodemográficos de permanencia en licenciaturas de tres contextos universitarios en colombia

9. TRABAJOS

PRESENTADOS

LÍNEA 1

**Factores asociados.
Tipos y perfiles de
abandono**

Estudio descriptivo del perfil desertor en tres cohortes de estudiantes universitarios de primer ingreso

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

Tania Moreira

tmoreira@itcr.ac.cr

Costa Rica Instituto Tecnológico de Costa Rica

María Teresa Hernández

thernandez@itcr.ac.cr

Costa Rica Instituto Tecnológico de Costa Rica

Martín Solís

martin12cr@yahoo.com

Costa Rica Instituto Tecnológico de Costa Rica

Tatiana Fernández

tafema@itcr.ac.cr

Costa Rica Instituto Tecnológico de Costa Rica

Resumen.

El análisis del fenómeno del abandono de los estudios en la educación universitaria resulta complejo por la interacción de múltiples factores sociales, familiares, individuales e institucionales que llevan a los jóvenes a no concluir sus estudios. Específicamente, el propósito del estudio fue describir algunas variables sociodemográficas y motivacionales asociadas al abandono en los programas académicos de grado en tres cohortes 2011-2013 en el Instituto Tecnológico de Costa Rica (TEC).

Para tal fin se identificaron algunas variables motivacionales y sociodemográficas relacionadas al abandono a partir de la revisión de la literatura, las cuales fueron medidas con un instrumento de preguntas cerradas y abiertas. Posteriormente, con la técnica de la encuesta se aplicó el instrumento por vía WEB y telefónica en el 2016.

A partir de las evidencias estadísticas de la prueba chi-cuadrada se identificó que el 35,1% de los estudiantes que no matriculó la carrera que más deseaba y que no era parte de la oferta académica de esta universidad abandonó sus estudios. También desertó el 46,8% de aquellos que perdieron el interés en la carrera al iniciar sus estudios; el 33,5% de quienes manifestaron el deseo de estudiar en otra institución de educación superior y el 60,8% de los que indicaron que su interés de estudiar en el TEC disminuyó, también desertaron.

La principal contribución derivada del estudio es que al identificar las variables motivacionales relacionadas con abandono, permitirá desarrollar tanto una estrategia de acompañamiento como acciones preventivas para reducir el abandono durante el primer año universitario.

Descriptores o Palabras Clave:

Educación superior, Variables Sociodemográficas, Variables Motivacionales, Deserción

1. *Introducción*

En el ámbito de la educación superior estatal una tarea obligatoria es el análisis del fenómeno de la deserción no solo para determinar las causas específicas que llevan al estudiante a abandonar sus estudios, sino también determinar en qué medida la institución puede tomar acciones preventivas para reducir la tasa de abandono; pues es probable que no sea solo un problema personal del estudiante, sino que indique deficiencias del sistema en cuanto a orientación, apoyo y asistencia para los grupos más propensos a la deserción (Castillo, 2010). A pesar que esta temática no es novedosa o ajena para quienes se encuentran inmersos en el entorno universitario; según Castaño, Gallón, Gómez y Vásquez (2006) las tasas de deserción y bajas tasas de graduación se han convertido en un asunto de creciente interés para las instituciones de educación superior y las autoridades educativas en los últimos cincuenta años, dado que este fenómeno amplía la brecha social y económica, así como limita el desarrollo de la nación.

En general, sobresalen las investigaciones descriptivas y correlacionales de las variables asociadas al fenómeno de la deserción, como los estudios de Brenes (2005), Merlino, Ayllón y Escanés (2011), Regueyra y Rojas (2013) y Treviño, Ibarra, Castán, Laria y Guzmán (2013), quienes coinciden en que la deserción estudiantil debe ser explicada a partir del análisis de múltiples factores: personales, familiares, económicos, institucionales y los referidos a los temas vocacionales.

2. *Fundamentación teórica*

Una precisión conceptual y operativa del abandono escolar resulta compleja, por no existir un único concepto de este fenómeno que dimensione toda su complejidad y por la multiplicidad de formas de abandono de los estudios en la educación superior estatal. Como lo destacan Regueyra y Rojas (2013), no existe un único modelo de referencia para abordar el fenómeno de la deserción, por lo que el modelo de estudio que se elija dependerá de las condiciones institucionales y del contexto, sin embargo, se debe rescatar que las autoras se refieren al estudio de cohortes como un método acertado para el análisis. Las dificultades de conceptualización al respecto fueron también señaladas previamente por Tinto (1989), quien afirmó que el estudio de la deserción de la educación superior es extremadamente complejo, ya que implica no sólo una variedad de perspectivas, sino también una gama de diferentes tipos de abandono. Adicionalmente, afirma que ninguna definición puede captar en su totalidad la complejidad de este fenómeno, quedando en manos de los

investigadores la definición que mejor se ajuste a sus objetivos y al problema a investigar.

En el caso de esta investigación se entenderá la problemática de abandono como la interrupción de los estudios universitarios, por parte del estudiante del Instituto Tecnológico de Costa Rica por un período de dos años consecutivos, a partir de su matrícula inicial en la institución. Esta definición se fundamenta en el acuerdo del Consejo Nacional de Rectores de Costa Rica (2008), que establece que un desertor es aquel que no matricula ningún curso en la universidad por un periodo consecutivo de dos años. Con base en esta definición se clasificaron a los participantes del estudio en:

- No desertor: estudiantes que se mantienen activos en la institución o lograron concluir sus estudios.
- Desertor: estudiantes que matricularon solo el primer semestre en la institución y no matricularon semestres posteriores, o bien, matricularon dos o más periodos; pero dejaron de hacerlo de manera que a inicios del 2016 tenían un mínimo de dos años consecutivos sin matricular.

Por otra parte, González (2006) destaca que la deserción se ha analizado desde tres perspectivas. Desde una óptica interna referida a los procesos de enseñanza (calidad educativa, estructura y pertinencia curricular, formación docente y otros). La segunda con un énfasis en los procesos externos a lo propiamente educativo (características del estudiantado, situación socioeconómica del país, acceso a financiamiento y otros). Mientras que la tercera que se centra en la interacción entre ambos tipos de factores. Específicamente, en esta investigación se asumió la segunda perspectiva, analizando las siguientes características del estudiantado asociadas al abandono:

Sociodemográficas: Esta categoría incluyó variables indicativas de la condición económica, la tenencia de hijos, nivel educativo del núcleo familiar, la condición de becados en el colegio, el apoyo financiero o moral de otras personas y condición laboral del estudiantado.

Motivacional: En este estudio se midió, específicamente, el interés por continuar sus estudios en la universidad y en la carrera seleccionada. Tales variables que incidirían en la motivación del alumnado serían: el sentido que el alumno asigna a las tareas académicas, la relevancia de los estudios en relación con sus metas futuras y el desafío académico de la carrera, entre otros aspectos (Canales y De los Ríos, 2007).

3. Metodología

El estudio se realizó desde un enfoque metodológico cuantitativo basado en un diseño descriptivo para identificar algunas variables sociodemográficas y motivacionales asociadas a la decisión de abandonar o continuar sus estudios. Los criterios de selección de las tres cohortes 2011, 2012 y 2013 fueron dos: analizar este fenómeno en poblaciones recientes, bajo el supuesto de que las características de esta población pueden ser similares con la población futura de

esta universidad y, considerar el criterio de dos años consecutivos de no matrícula en la universidad. Específicamente, de esta población de primer ingreso se identificó:

- Sexo: 65% de la población es hombre y 35% es mujer.
- Edad, según rango: el 92% se concentra en el rango de edad de 18 a 22 años, el 4% de 23 a 26 años, el 2% menos de 18 años y el 2% más de 26 años.
- Nacionalidad: el 96,81% es costarricense y el porcentaje restante proceden de 20 países diferentes: Nicaragua, Colombia, Méjico, Venezuela, Guatemala, Perú, China, Alemania, Canadá, Corea, Bolivia, República Checa, España, Estados Unidos, Francia, Honduras, Panamá, El Salvador y Taiwán.
- Lugar de Residencia, según provincia de procedencia: el 32% de San José, el 29% de Cartago, el 20% de Alajuela, el 8% de Heredia, el 4% de Guanacaste, el 4% de Puntarenas y el 3% de Limón
- Índice de Desarrollo Social (IDS), según distrito de procedencia: el 54% de los estudiantes procedían del nivel de mayor desarrollo (72,5-100), un 33% de nivel medio (58-72,4), un 11% del nivel bajo (43,9-57,9) y un 2% del nivel muy Bajo (0-43,8).

El total de las tres cohortes fue de 4989 estudiantes de primer ingreso, a quienes se les envió el instrumento; el cual fue contestado por 129 desertores por vía WEB y telefónica, mientras que solo vía WEB un total de 390 estudiantes activos. El dato específico de los encuestados no se determinó por ser anónima, quienes aceptaron participar de manera voluntaria. Esta aplicación se realizó entre setiembre y octubre del 2016 mediante la técnica de la encuesta.

La validación del instrumento se realizó con la técnica de jueces y un grupo focal para obtener evidencias asociadas al contenido, específicamente, para determinar el grado de representatividad y pertinencia de las variables que se deseaban medir. Los expertos realizaron observaciones relacionadas con el formato, la organización de los ítems y su redacción. Luego se aplicó el instrumento a un grupo focal de estudiantes para verificar el nivel de comprensión de las preguntas y probar el sistema de LimeSurvey. La versión final del instrumento quedó conformada por un total de 33 preguntas con diferentes opciones de respuesta y organizada en las siguientes secciones:

- Preguntas cerradas de la 1 a la 13: Variables motivacionales como motivos para continuar en la carrera y en la universidad y razones relacionadas con el interés por sus estudios.
- Preguntas cerradas de la 14 a la 30: Variables sociodemográficas como condición laboral, condición económica, la tenencia de hijos, nivel educativo del núcleo familiar, la condición de becados en el colegio, el apoyo financiero o moral de otras personas, tiempo de traslado a la universidad, lugar de residencia y acompañamiento por pares.
- Preguntas abiertas 31 a 33: razones de la disminución del interés de estudiar en el TEC y en la carrera seleccionada y de la selección de una carrera que no era su opción vocacional.

Los participantes seleccionaban la opción que mejor describía sus propias vivencias y percepciones de la universidad y la carrera a la que ingresó.

4. Resultados

En la Tabla 1 se indican las variables motivacionales que presentaron una asociación con la condición de abandono a un nivel de significancia de $p < 0.05$ (*) de la prueba de chi-cuadrada. El 35,1% de quienes no matricularon la carrera que más deseaba y no era parte de la oferta académica de esta universidad abandonó sus estudios en el TEC. También desertó el 46,8% de aquellos que perdieron el interés por la carrera al iniciar sus estudios. Por otra parte, el 33,5% de quienes manifestaron el deseo de estudiar en otra institución de educación superior y el 60,8% de los que indicaron que su interés de estudiar en el TEC disminuyó, también desertaron. En suma, cuatro variables motivacionales se asociaron con la condición de deserción.

Tabla 1

Porcentajes de estudiantes desertores y no desertores de las cohortes 2011, 2012 y 2013 según interés en estudiar en la carrera y en el TEC

Ítems	No desertor	Desertor	Total
1. La carrera a la que fue admitido en el TEC era lo que más deseaba estudiar antes de ingresar*			
Sí (1)	78,2%	21,8%	357
No, pero la que más deseaba la brindaba el TEC (2)	71,6%	28,4%	88
No y la que más deseaba no la brindaba el TEC (3)	64,9%	35,1%	74
2. ¿Cuánto deseaba estudiar la carrera a la que fue admitido en el TEC antes de ingresar?			
Poco-Nada (0)	63,0%	37,0%	46
Mucho-Algo (1)	76,3%	23,7%	473
3. Luego de que ingresó al TEC y comenzó a llevar los cursos, su deseo de estudiar esa carrera *			
aumentó	89,2%	10,8%	185
disminuyó	53,2%	46,8%	124
igual	75,7%	24,3%	210
4. Cuando ingresó al TEC había otra universidad o institución de educación superior a la que hubiera preferido ingresar.*			
Sí	66,5%	33,5%	164
No	79,2%	20,8%	355
5. Luego de que ingresó al TEC y comenzó a llevar los cursos, su deseo de estudiar en esta institución*			
Aumentó	85,5%	14,5%	173
Disminuyó	39,2%	60,8%	74
Igual	78,3%	21,7%	272

Nota. El total de la muestra estuvo conformada por 390 no desertores y 129 desertores (N=519).

*p<0.05

Fuente propia

En relación con la pregunta 2, los 46 estudiantes que ingresaron a una carrera que no les despertaba ningún interés, manifestaron que la principal razón fue cambiar de carrera (24%). También señalaron otras justificaciones como: la cercanía de la universidad, el prestigio de la carrera y del TEC, la desinformación de la carrera e inseguridad de lo que deseaba.

En cuanto a la pregunta 3, de los 124 estudiantes que perdieron el interés por continuar en la carrera casi la mitad (46,6%) indicó que no le gustaba y no llenó sus expectativas. Mientras que para un 20% las razones estaban más relacionadas con los docentes (actitudes y método de enseñanza). Además, en la pregunta 4, de los 164 estudiantes que no tenían como principal objetivo ingresar a esta universidad estatal, el 87% manifestó su interés de estudiar en la Universidad de Costa Rica.

Finalmente, los 74 estudiantes que reportaron en la pregunta 5 una disminución de su deseo de estudiar en la institución, una tercera parte señaló que no se cumplieron sus expectativas y un 26% apuntó a aspectos más específicos de la oferta académica de la carrera, tales como: cupos, horarios, diseño curricular y duración.

Tabla 2

Porcentajes de estudiantes desertores y no desertores de las cohortes 2011, 2012 y 2013 según variables sociodemográficas

Ítems	No desertor	Desertor	Total
1. Ingresó al TEC teniendo trabajo			
Sí	64,9%	35,1%	37
No, pero tuve luego	72,0%	28,0%	50
No y tampoco luego	76,4%	23,6%	462
2. Ingresó al TEC teniendo hijos o tuvo alguno durante el tiempo de estudio en el TEC.			
No	75,1%	24,9%	503
Sí	75,0%	25,0%	16
3. Disfrutó de alguna beca en el colegio por condición Económica			
No	73,8%	26,3%	320
Sí	77,4%	22,6%	199
4. Cuando ingresó al TEC contaba con alguien que le pudiera costear todo el gasto de sus estudios para dedicarse solamente a Estudiar			
No	74,4%	25,6%	207
Sí	75,6%	24,4%	312

5. Cuando ingresó al TEC contaba con algún familiar o miembro de su hogar que lo apoyaba moralmente e incondicionalmente para que estudiara la carrera a la cual ingresó

No	72,4%	27,6%	76
Sí	75,6%	24,4%	443

6. En el TEC, hay estudiantes de primer ingreso que se les asigna un estudiante avanzado para que les aconseje y les comparta experiencias. Cuando usted ingreso al TEC, recibió algún tipo apoyo o acompañamiento por parte de un estudiante avanzado.

No	75,5%	24,5%	425
Sí	73,4%	26,6%	94

Nota. El total de la muestra estuvo conformada por 390 no desertores y 129 desertores (N=519). Fuente propia

En cuanto a las características sociodemográficas medidas en el estudio, los resultados se presentan en la Tabla 2. Específicamente, las características relacionadas con la tenencia de hijos, la condición de becados en el colegio, el apoyo financiero o moral de otras personas y el acompañamiento de un estudiante avanzado cuando ingresó al TEC fueron similares entre ambos grupos de estudiantes. La mayor diferencia fue la condición laboral, específicamente, el 35,1% de los estudiantes que sí tenían un trabajo al ingresar a la universidad abandonaron sus estudios. En este perfil sociodemográfico no se encontraron evidencias de una asociación estadísticamente significativas con el abandono.

5. *Discusión de los resultados*

En relación con las variables motivacionales se encontró que la condición de abandono de los estudios en el TEC se asoció con la matrícula en una carrera no deseada, el deseo de estudiar en otra institución de educación superior y por la disminución de estudiar la carrera y en el TEC cuando comenzó a llevar los cursos. Al no tener claridad vocacional cuando ingresan a la educación superior juega un papel fundamental en la deserción precoz (Torres, 2018). Además, Canales y De los Ríos (2007) destacan que las consecuencias de estudiar una carrera que no satisface sus expectativas inciden negativamente en su motivación académica. La baja motivación se manifiesta en conductas tales como, la pérdida de interés por ir a clases, inasistencia a pruebas, bajo rendimiento, entre otros aspectos.

El perfil sociodemográfico fue muy similar en ambos grupos de la muestra, por lo tanto, ninguna variable mostró una asociación con el abandono. No obstante, la diferencia más relevante fue la condición laboral, puesto que 35% de los estudiantes que ingresaron al TEC teniendo un trabajo y el 28% de aquellos que ingresaron y luego obtuvieron un trabajo desertaron; en contraste con un 76% de estudiantes activos que se dedicaron tiempo completo a sus estudios universitarios. Como lo destacan Vries, León, Romero y Hernández (2011) la

deserción se debe en gran medida a la incompatibilidad de estudios y trabajo, y a la falta de vocación. En estudios similares, (Giovagnoli, 2002, Lopera 2008) comprobaron que haber iniciado los estudios universitarios y simultáneamente estar trabajando provoca un mayor riesgo de abandono en relación con quienes inician sus estudios sin una responsabilidad laboral.

6. Conclusiones

La pérdida de interés por la carrera y la universidad resultaron las variables más relevantes en la condición de abandono en la muestra no probabilística de las tres cohortes estudiadas en el TEC. Como destaca Villamizar y Pérez (2011), en los casos de desertores del sistema universitario, intervienen variables personales, familiares y económicas, pero en aquellos desertores de la universidad y de la carrera, la orientación vocacional influyó de cierta forma.

Estos resultados descriptivos han sido considerados en la toma de decisiones por parte de las diferentes instancias universitarias para atender esta problemática. Por ejemplo, para el año 2019 se establecieron dos nuevas metas para articular las acciones institucionales de todas las dependencias docentes enfocadas en la disminución de la reprobación anual de cursos de grado y en la tasa de deserción de primer ingreso en el I semestre.

En este sentido, las principales recomendaciones para reducir el abandono se fundamentan en las seis estrategias propuestas por Casanova, García y Miranda (2018): atraer a los estudiantes con mayor potencial académico, acompañar a los novatos en su proceso de ajuste vocacional, fortalecer la integración social, incrementar las oportunidades de aprendizaje, apoyar al estudiante trabajador y/o padre de familia y fortalecer el seguimiento y alerta temprana respecto a las necesidades académicas y extra académicas del estudiantado. Particularmente, en el TEC se han brindado apoyos a partir de programas como tutorías y mentoría, organización de charlas motivacionales y de integración, además de capacitaciones al personal docente, entre otros.

Referencias consultadas

Brenes, M. I. (2005). *Deserción y repitencia en la educación superior universitaria de Costa Rica*. San José, Costa Rica: Consejo Nacional de Rectores

Canales, A. y De los Ríos, D. (2007). Factores explicativos de la deserción universitaria. *Calidad en la Educación*, (26), 173-201. doi:<https://doi.org/10.31619/caledu.n26.239>

Casanova, D., García, D y Miranda, C. (2018). *Motivos de abandono de los estudiantes de la Universidad Católica de la Santísima Concepción*. Conferencia presentada en VIII Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en la Educación Superior, Panamá. Recuperado de <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1911/2854>

Castañón, E., Gallón, S., Gómez, K. y Vásquez, J. (2006). Análisis de los factores asociados a la deserción y graduación estudiantil universitaria. *Lecturas de Economía*, 65, 9-36. Recuperado http://tesis.udea.edu.co/bitstream/10495/3860/1/CastanoE_2006_AnalisisFactoresDesercion.pdf

Castillo, M. (2010). Deserción a nivel universitario. *Ensayos pedagógicos*, 5 (1), 37-55. Recuperado de <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/ensayospedagogicos/article/view/4482/4311>

Consejo Nacional de Rectores [CONARE] (2008). *Memoria de la Cátedra UNESCO de Dirección Universitaria. Indicadores del Sistema Universitario Público de Costa Rica en el ámbito académico*. San José, Costa Rica: CONARE

Giovagnoli, P.I. (2002). *Determinantes de la deserción y graduación universitaria: Una aplicación utilizando modelos de maestría de duración*. Universidad Nacional de La Plata. Recuperada de

<http://www.alfaguia.org/alfaguia/files/1318958623Determinantes%20de%20la%20desercion%20y%20graduacion%20universitaria%20una%20aplicacion%20utilizando%20modelos%20de%20duracion.pdf>

González, J. (2006). *Repetición y deserción universitaria en América Latina*. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/275275302_Repitencia_y_desercion_en_America_Latina_2006-19

Lopera, C. (2008). Determinantes de la deserción universitaria en la Facultad de Economía de la Universidad del Rosario. *Serie Documentos. Borradores de Investigación*, 95. Recuperado de

https://www.researchgate.net/publication/5006301_Determinantes_de_la_desercion_universitaria_en_la_Facultad_de_Economia_Universidad_del_Rosario

Merlino, A., Ayllón, S. y Escanés, G. (2011). Variables que influyen en la deserción de estudiantes universitarios de primer año. Construcción de índices de riesgo de abandono. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 11(2), 1-30. doi: <https://doi.org/10.15517/aie.v11i2.10189>

Regueyra, G. y Rojas, C. (2013). Una mirada a la permanencia de la población estudiantil de trabajo social. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 13(3), 1-25. Recuperado de <http://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/12047/18275>

Tinto, V. (1989). *Definir la deserción: una cuestión de perspectiva*. [Trad. Carlos María de Allende]. Recuperado de http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista71_S1A3ES.pdf

Torres, I.S. (2018). *Estudio longitudinal permanencia y abandono en universitarios (2015-2019)*. Conferencia presentada en VIII Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en la Educación Superior, Panamá. Recuperado de <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/2050/3002>

Treviño, M., Ibarra, S., Castán, J., Laria, J. y Guzmán, J. (2013). A framework to avoid scholar desertion using artificial intelligence. En *World Congress on Engineering III*, 1493-1497. International Association of Engineers, London, UK. Recuperado de http://www.iaeng.org/publication/WCE2013/WCE2013_pp1493-1497.pdf

Villamizar, G.A. y Pérez, L. (2011). Identificación de factores motivacionales y sociodemográficos de estudiantes desertores de la Facultad de Psicología de la Universidad Pontificia Bolivariana Bucaramanga. *Psicogente*, 14 (25). Recuperado de <http://revistas.unisimon.edu.co/index.php/psicogente/article/view/1862>

Vries, W., León, P., Romero, J.F. y Hernández, I. (2011). ¿Desertores o decepcionados? Distintas causas para abandonar los estudios universitarios. *Revista Educación Superior*, 40, 160, 29-49. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602011000400002

Engagement como predictor de la permanencia en estudiantes universitarios chilenos

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

Yaranay López Angulo

yara13190@gmail.com

Chile Universidad de Concepción

Rubia Consuelo Cobo Rendón

rubiacobob@gmail.com

Chile Universidad de Concepción

Maria Victoria Pérez Villalobos

marperez@udec.cl

Chile Universidad de Concepción

Alejandro Díaz Mujica

adiazm@udec.cl

Chile Universidad de Concepción

Resumen

La permanencia de los estudiantes en la Educación Superior es un desafío para las instituciones educativas. La literatura refiere diferentes variables que se relacionan con la ideación de abandono o abandono; una de las variables que ha mostrado una fuerte relación es el compromiso académico o engagement. Para estimar cómo ésta variable se relaciona con el abandono, esta investigación se propuso como objetivo: estimar cómo el compromiso académico al inicio de la carrera predice la intención de permanencia en el primer y segundo año de la carrera.

El diseño utilizado fue no experimental de tipo predictivo/longitudinal. Participaron 820 estudiantes de primer año de una universidad tradicional ubicada al sur de Chile (hombres= 433; mujeres=387) con edades promedio de 19.40 años (DE =1.978); de esta muestra 205 fueron encuestados luego de un año (Hombres=131; Mujeres= 74) con promedio de edad de 20.15 años (DE= 2,04).

Durante el primer año académico 2017 y segundo año académico 2018, se aplicó el Utrech's Work Engagement Scale (UWESS-9). La permanencia fue evaluada con el ítem "Deseo continuar estudiando la misma carrera". Además, se aplicó un cuestionario sociodemográfico. El análisis de los datos se realizó con SPSS V.21, éste permitió realizar estadísticos descriptivos y regresiones lineales simple, examinando la predicción de las dimensiones del engagement sobre la intención de permanencia en el primer y segundo año académico.

Los resultados indicaron que el modelo transversal para el primer año académico 2017, es estadísticamente significativo ($F(3;810)=115,218; P<.000, r^2=.30$). Se observa que las dimensiones de vigor ($\beta =.158; p<.001$) y dedicación ($\beta =.585;$

$p < .001$) predicen el 30% de la variabilidad del modelo, lo cual es considerado alto, para un tamaño del efecto grande. En la evaluación de la predicción de las dimensiones del engagement en la intención de permanencia del segundo año académico 2018, el modelo de regresión, también resultó ser estadísticamente significativo ($F(3;197)=16.882; p=.001, r^2=.20$), sin embargo, solo la dedicación fue predictor significativo de la intención de permanencia durante el segundo año académico ($\beta = .562; p < .001$). En este caso la variabilidad del modelo se explica por un 20%, indicando un tamaño del efecto mediano.

Se concluye que las dimensiones del engagement: dedicación y absorción son relevantes para la intención de permanencia al inicio de los estudios universitarios en el primer año de la carrera y en el segundo año solo la dedicación tiene un efecto estadísticamente significativo.

Descriptores o Palabras Clave: Engagement Académico, Estudiantes Universitarios, Intención de Permanencia.

1. Introducción

Problemática en la Educación Superior

El abandono de los estudios universitarios es un tema de interés para la mayoría de las instituciones educativas chilenas (SIES, 2014, 2017). En Chile la tasa de deserción universitaria desde el año 2008 se ha mantenido en un 30% como promedio (SIES, 2014), por lo que continúa siendo una problemática atinente a investigar.

Aunque existen muchas variables relacionadas a la intención de abandono, la evidencia refiere que existen relaciones directas de esta con variables cognitivo-motivacionales como el apoyo a la autonomía, compromiso académico y ajuste académico (Díaz-Mujica et al., 2018). El engagement o compromiso académico es una variable de interés en la Educación Superior, puesto que varias investigaciones han mostrado que esta variable es un fuerte predictor del logro académico (Casuso- Holgado et al., 2013; M. Salanova, Schaufeli, Martínez, & Bresó, 2010; Sarwar, 2014).

Intención de permanencia

El abandono del estudiante se entiende como el cese de manera voluntaria de las actividades académicas de la institución a la que pertenece, durante tres periodos consecutivos (Bean & Eaton, 2001; Tinto, 1982). El abandono se evidencia cuando un estudiante interrumpe estudios antes de terminar la universidad; por lo que este puede ser voluntario o involuntario (Arriaga, Burillo, Carpeño, & Casaravilla, 2011; Cabrera, Bethencourt, Pérez, & Afonso, 2006). En la literatura se observa que la intención de abandonar, es más frecuente en estudiantes de los primeros años de la carrera, con énfasis en el primer año (Gutiérrez et al., 2018; Silva, 2011). La intención de permanencia es un constructo contrario a la intención de abandono, se relaciona con el deseo,

proyección y planes que tenga el estudiante de continuar estudiando la carrera que se encuentra cursando.

Engagement académico

El engagement puede ser definido como un estado mental positivo, satisfactorio que se caracteriza por tres dimensiones (vigor, dedicación y absorción), en lugar de un estado momentáneo y específico, el engagement se refiere a un estado afectivo-cognitivo persistente (W. Schaufeli & Bakker, 2003). En este caso, el vigor se define como la voluntad del estudiante para esforzarse y persistir mientras realiza la actividad académica. La dedicación se refiere al deseo de involucramiento en la actividad académica y a experimentar sensación de entusiasmo, orgullo e inspiración relacionadas con los estudios. La absorción, corresponde a un estado de bienestar y concentración en las actividades académicas, que genera como consecuencia un estado de involucramiento donde el estudiante es incapaz de separarse de la tarea a pesar de que ha pasado mucho tiempo (Liébana-Presa, 2014; W. Schaufeli & Bakker, 2003).

El compromiso académico se caracteriza, entre otras cosas, por altos niveles de energía y resiliencia mental durante la realización de las tareas, un sentido de pertenencia, orgullo y entusiasmo, y el estar completa y fácilmente concentrado e inmerso en las tareas a realizar, incluso llegando a perder la noción del tiempo (W. B. Schaufeli, Martínez, Pinto, Salanova, & Bakker, 2002). Algunas de las señales conductuales indican que los estudiantes están comprometidos académicamente, se encuentran mantenerse atentos e involucrados con el proceso de aprendizaje, poseer interés, curiosidad y entusiasmo en el proceso de aprendizajes (Noble & McGrath, 2015).

La evidencia empírica muestra que el compromiso académico es un predictor del logro académico de los estudiantes (Casuso-Holgado et al., 2013; M. S. Salanova, W.; Martínez, I.; Bresó, E., 2010). Además el compromiso ha mostrado relaciones negativas con respecto al abandono o evasión del estudiante de la universidad (Archambault, Janosz, Fallu, & Pagani, 2009; Chang, Sharkness, Hurtado, & Newman, 2014; Hu & McCormick, 2012).

Teniendo en cuenta los antecedentes planteados, el objetivo de este estudio fue estimar cómo el compromiso académico al inicio de la carrera predice la intención de permanencia en el primer y segundo año.

2. Método

El diseño utilizado fue no experimental de tipo predictivo-longitudinal (Ato, López, & Benavente, 2013), con la finalidad de evaluar la capacidad predictiva del compromiso académico sobre la intención de permanencia en primer y segundo año de la carrera universitaria.

3. Participantes

La muestra de este estudio estuvo compuesta por 820 estudiantes de primer año de una universidad tradicional ubicada al sur de Chile (Hombres= 433; Mujeres=387) con edades promedio de 19.40 años (DE =1.978). De esta muestra 205 estudiantes fueron encuestados luego de un año (Hombres=131;

Mujeres= 74) con promedio de edad de 20.15 años (DE= 2,04). El tipo de muestreo empleado fue por conveniencia.

4. Instrumentos

El instrumento de medida utilizado fue la versión chilena del Test el Utrech's Work Engagement Scale (UWESS-9), creado por W. B. Schaufeli et al. (2002). Es un instrumento de auto-reporte que mide tres factores que componen el engagement: dedicación, vigor y absorción. Este instrumento posee una escala de respuesta tipo Likert (1= nunca a 7=siempre) en la que los niveles altos representan mayor compromiso. El instrumento presenta adecuadas características de fiabilidad y validez (W. Schaufeli & Bakker, 2003).

Dado el carácter longitudinal de esta investigación, el UWESS-9 se aplicó durante el primer año académico 2017 y segundo año académico 2018. La permanencia fue evaluada con el ítem "Deseo continuar estudiando la misma carrera" además se aplicó un cuestionario sociodemográfico.

2.2. Procedimiento para la recolección y análisis de los datos

La aplicación se realizó en las asignaturas que cursaban los estudiantes, con previa coordinación de las autoridades de la Facultad, Carrera y docente a cargo. En todo el proceso de recogida de datos se consideró la evaluación del Comité de Ética de la Universidad participante.

Para el análisis de los datos, se realizaron regresiones lineales simples, dado que permiten evaluar cuánto predicen las dimensiones del engagement sobre la intención de permanencia en el primer y segundo año académico de la carrera. Se utilizó el software estadístico SPSS V.21 para la generación de estadísticos descriptivos y regresiones lineales simples.

2.3. Resultados

La presente investigación tuvo como objetivo evaluar la capacidad predictiva del engagement sobre la intención de permanencia en estudiantes de primer año, al inicio de la carrera universitaria y luego de un año. En la tabla 1 se presentan los resultados descriptivos de las variables estudiadas.

Tabla 1. Estadísticos descriptivos sobre las dimensiones del Engagement y la intención de permanencia

Dimensiones	Año académico 2017			Año académico 2018		
	Media	DE	n ¹	Media	DE	n ²
Vigor	12.6597	4.03596	811	12.5960	3.90865	198
Absorción	14.7164	3.64180	811	15.1465	3.54861	198
Dedicación	16.9014	3.51787	811	17.3788	3.08311	198
Intención de permanencia	6.2762	1.28531	811	6.21	1.163	198

Nota: n¹: muestra del año 2017; n²: muestra del año 2018

En la primera aplicación se presentaron mayores puntuaciones de dedicación, seguido de absorción y finalmente de vigor, situación que se mantuvo luego de un año académico. Con respecto a la intención de permanencia en ambas oportunidades los estudiantes indicaron interés en continuar sus estudios universitarios.

Para identificar la capacidad predictiva del Engagement, se realizaron regresiones lineales, siendo la intención de permanencia la variable

dependiente. En la tabla 2 se describen los resultados obtenidos sobre la predicción de las dimensiones de engagement en la intención de permanencia.

Tabla 2. Índices de la Regresión Lineal de las dimensiones del Engagement y la intención de permanencia en el año académico 2017

Escala	B	EE	β	T	Sig.
(Constante)	3.005	.191		15.760	.000
Vigor	-.050	.014	-.158	-.696	.000
Absorción	.020	.017	.056	1.178	.239
Dedicación	.214	.015	.585	14.696	.000

R²= .300; R² ajustado= .297

Nota: B: coeficiente no estandarizado; EE: errores estándar; β : Coeficiente de regresión estandarizado

Los resultados indicaron que el modelo de regresión lineal transversal para el primer año académico 2017, es estadísticamente significativo (F (3;810) =115,218; p<.000, r²=.30). En la tabla 2 se observa que las dimensiones de vigor (β =-.158; p<.001) y dedicación (β =.585; p<.001) predicen el 30% de la variabilidad del modelo, lo cual es considerado alto, para un tamaño del efecto grande. La dimensión de absorción no presentó valores estadísticamente significativos.

Para la evaluación de la predicción de las dimensiones del engagement en la intención de permanencia del segundo año académico 2018, se realizó un nuevo modelo de regresión, que también resultó ser estadísticamente significativo (F (3;197) =16.882; p=.001, r²=.20), sin embargo, solo la dedicación fue predictor significativo de la intención de permanencia durante el segundo año académico (β =.562; p<.001). Los resultados indican que a mayor dedicación mayor será la intención de permanencia de los estudiantes a mediano plazo. En este caso la variabilidad del modelo se explica por un 20%, indicando un tamaño del efecto mediano (ver tabla 3).

Tabla 3. Índices de la Regresión Lineal de las dimensiones del Engagement y la intención de permanencia en el año académico 2018

Escala	B	EE	β	T	Sig.
(Constante)	3.504	.434		8.078	.000
Vigor	-.035	.027	-.116	-1.280	.202
Absorción	-.036	.031	-.110	-1.153	.250
Dedicación	.212	.032	.562	6.642	.000

R²= .207; R² ajustado=.195

Nota: B: coeficiente no estandarizado; EE: errores estándar; β : Coeficiente de regresión estandarizado

5. Conclusiones

Considerando los resultados obtenidos, se concluye lo siguiente:

1. El vigor y la dedicación son relevantes para la intención de permanencia al inicio de los estudios universitarios, es decir, en el primer año de la carrera. El vigor y la dedicación podrían estar facilitando procesos de aprendizaje y de ajuste académico, que a su vez podrían influir favorablemente en el desempeño y en la intención de permanencia en el primer año de la carrera.
2. La dedicación tiene un efecto estadísticamente significativo en la intención de permanencia en el mediano plazo.

Además, entre ambos aspectos la dedicación a las actividades académicas aparece como componente más relevante, esta dimensión sería un foco sobre el que habría que centrar atención en programas de tutoría e intervenciones

educativas. Esto es relevante, ya que programas de intervención deben ser acotados y enfocados en aspectos específicos.

Se ha planteado que actores como la motivación y la autorregulación deberían tenerse en cuenta al diseñar planes de estudio y planes de acción tutorial en las universidades, incorporándose en la práctica docente como componentes transversales dada su importancia radical en el éxito del o la estudiante (Díaz, Pérez, Bernardo, Fernández-Castañón, & González-Pienda, 2019).

Algunas singularidades de experiencias de desarrollo de la autorregulación del aprendizaje incluyen abordar un conjunto específico de procedimientos para facilitar la autorregulación del aprendizaje cuyo impacto es posible medir (Díaz, Pérez, González-Pienda, & Núñez, 2017).

Este estudio contribuye a la investigación del abandono mostrando la necesidad de generar intervenciones y políticas educativas orientadas a incidir sobre dimensiones específicas del engagement en el primer y segundo año de la carrera universitaria. Futuros estudios deben explorar factores asociados al engagement que pudieran ser modificados a través de intervenciones educativas.

Agradecimientos

Este artículo se realizó en el marco del proyecto de investigación “Modelo explicativo del ajuste académico y la intención de abandono en estudiantes universitarios” para optar al grado de doctor en Psicología de la Universidad de Concepción, Chile. Cuenta con financiamiento de Becas Doctorado Nacional CONICYT Folio 21170795; y con apoyo del proyecto FONDECYT Regular “Modelo explicativo de la permanencia y el abandono de los estudios universitarios, basado en procesos cognitivo motivacionales” N° 1161502.

Referencias

- Archambault, I., Janosz, M., Fallu, J.-S., & Pagani, L. S. (2009). Student engagement and its relationship with early high school dropout. *Journal of adolescence, 32*(3), 651-670.
- Arriaga, J., Burillo, V., Carpeño, A., & Casaravilla, A. (2011). *Caracterización de los tipos de abandono. Dividamos el problema y venceremos más fácilmente*. Paper presented at the Congresos CLABES.
- Ato, M., López, J. J., & Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Anales de psicología, 29*(3), 1038-1059.
- Bean, J., & Eaton, S. B. (2001). The psychology underlying successful retention practices. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice, 3*(1), 73-89.
- Cabrera, L., Bethencourt, J. T., Pérez, P. A., & Afonso, M. G. (2006). El problema del abandono de los estudios universitarios.
- Casuso-Holgado, M. J., Cuesta-Vargas, A. I., Moreno-Morales, N., Labajos-Manzanares, M. T., Barón-López, F. J., & Vega-Cuesta, M. (2013). The association between academic engagement and achievement in health sciences students. *BMC medical education, 13*(1), 33.
- Chang, M. J., Sharkness, J., Hurtado, S., & Newman, C. B. (2014). What matters in college for retaining aspiring scientists and engineers from underrepresented racial groups. *Journal of Research in Science Teaching, 51*(5), 555-580.
- Díaz-Mujica, A., García, D., López, Y., Maluenda, J., Hernández, H., & Pérez-Villalobos, M. V. (2018). *Mediación Del Ajuste Académico Entre Variables Cognitivo-Motivacionales Y La*

Intención De Abandono En Primer Año De Universidad. Paper presented at the Congresos CLABES.

Díaz, A, Pérez, M.V. Bernardo, A., Fernández-Castañón, A. & González-Pienda, J. (2019). Affective and cognitive variables involved in structural prediction of university dropout (en prensa).

Díaz, A., Pérez, M. V., González-Pienda, J., & Núñez, J. (2017). Impacto de un entrenamiento en aprendizaje autorregulado en estudiantes universitarios. *Perfiles Educativos*, 39(157), 87-104.

Gutiérrez, A. B. B., Fernández-Castañón, A. C., García, M. E., González, A. F., Pizarro, P. S., & Tomás, E. A. (2018). Variables relacionades amb la intenció d'abandonament universitari en el període de transició. *Revista d'Innovació Docent Universitària*, 122-130.

Hu, S., & McCormick, A. C. (2012). An engagement-based student typology and its relationship to college outcomes.

Research in Higher Education, 53(7), 738-754.

Liébana-Presa, C. F.-M., M^a Elena;Gándara, África Ruiz;Muñoz-Villanueva, M^a Carmen;Vázquez-Casares, Ana María;Rodríguez-Borrego, M^a Aurora. (2014). Psychological distress in health sciences college students and its relationship with academic engagement. *Revista da Escola de Enfermagem da USP*, 48(4), 715-722. doi:10.1590/s0080-623420140000400020

Noble, T., & McGrath, H. (2015). PROSPER: A New Framework for Positive Education. *Psychology of Well-Being*, 5. doi:Artn 210.1186/S13612-015-0030-2

Salanova, M., Schaufeli, W., Martinez, I., & Bresó, E. (2010). How obstacles and facilitators predict academic performance: the mediating role of study burnout and engagement. *Anxiety Stress Coping*, 23(1), 53-70. doi:10.1080/10615800802609965

Salanova, M. S., W.;Martinez, I.;Breso, E. (2010). How obstacles and facilitators predict academic performance: the mediating role of study burnout and engagement. *Anxiety Stress Coping*, 23(1), 53-70. doi:10.1080/10615800802609965

Sarwar, M. A., Ghulam Muhammad. (2014). Students' Commitment, Engagement and Locus of Control as Predictor of Academic Achievement at Higher Education Level. *Current Issues in Education*, 17(3), 1-10.

Schaufeli, W., & Bakker, A. J. U. M. D. o. P., Utrecht University. (2003). UWES–Utrecht work engagement scale: test manual. 8.

Schaufeli, W. B., Martinez, I. M., Pinto, A. M., Salanova, M., & Bakker, A. B. (2002). Burnout and engagement in university students: A cross-national study. *Journal of cross-cultural psychology*, 33(5), 464-481.

SIES. (2014). Panorama de la Educación Superior en Chile 2014. División de Educación Superior, Ministerio de Educación. In. Recuperado de http://uai.uach.cl/documentos%20sies/panorama_de_la_educacion_superior_2014_sies.pdf.

SIES. (2017). Informe matrícula 2017 en Educación Superior en Chile. División de Educación Superior, Ministerio de Educación. In. Recuperado en http://www.mifuturo.cl/images/Informes.../Matricula/informe%20matricula%202017_sies.pdf.

Silva, M. (2011). El primer año universitario: Un tramo crítico para el éxito académico. *Perfiles educativos*, 33(SPE), 102-114.

Tinto, V. (1982). Limits of theory and practice in student attrition. *The journal of higher education*, 53(6), 687-700.

Condiciones sociales, familiares y económicas de Estudiantes Madres Cabeza de Familia de UNIMINUTO Pasto y su papel frente a la deserción universitaria

Líneas temáticas:

Línea 1: Factores asociados al abandono: Variables y determinantes del abandono. Línea 5: Políticas nacionales y gestión institucional para la reducción del abandono

Diana Milena Rodríguez Pabón

dianam.rodriguez@uniminuto.edu

Colombia Corporación Universitaria Minuto de Dios

Johana Nayibe Solarte Cerón

jsolartecer@uniminuto.edu.co

Colombia Corporación Universitaria Minuto de Dios

Rosa Valentina Zarama Moreno rzaramamore@uniminuto.edu.co

Colombia Corporación Universitaria Minuto de Dios

Fernando Andrés Mosquera Navia

fmosquerana@uniminuto.edu.co

Colombia Corporación Universitaria Minuto de Dios

Resumen

El proyecto de investigación **Programa de Acompañamiento Integral a Estudiantes Madres Cabeza de Familia de UNIMINUTO Pasto**, fue financiado en la VII Convocatoria para el Fortalecimiento de la Investigación de UNIMINUTO 2018. El objetivo es el diseño de un programa de acompañamiento integral para las estudiantes madres cabeza de familia de UNIMINUTO Pasto, que responda a condiciones de calidad y pertinencia con perspectiva de género. Como objetivos específicos se propone la realización de un diagnóstico de las condiciones sociales, familiares y económicas de las estudiantes, diseño de estrategias de sensibilización y capacitación para estudiantes y sus familias. A partir de la herramienta Sensemaker® se realizó *un diagnóstico y caracterización de las condiciones sociales, familiares y económicas de las estudiantes madres cabeza de familia (EMCF)*, la población que se identificó de EMCF fue de 312 a 2018-2, para la presente investigación se trabajó con una muestra de 114 EMCF. El instrumento desarrollado a partir de la metodología Sensemaker® constó de 1 pregunta disparadora, 9 Triadas (3 Culturales, 3 de Liderazgo, 2 de Planeación y Evaluación y 1 Clave-Acción), 3 Diadas – Culturales (Circunstancias,

Organizacional, Calidad) y 23 Preguntas Moduladoras Multiple Choice Questions, desde una perspectiva de género y de interseccionalidad. El diseño de significantes permitió asegurar una profunda revisión antropológica de los conceptos a investigar, para poder extraer los temas centrales y los moduladores que interactúan con ellos o influyen en los patrones sociales, culturales, organizacionales, psicológicos o de comportamiento. (Cognitive Edge & Cynefin, 2017). La metodología se desarrolló a partir de seis fases: Diseño del instrumento, Prueba Piloto, Validación por pares, Identificación de la población, Aplicación del instrumento y Análisis de resultados. Como resultados destacados de la investigación están que las estudiantes se enfrentan como principal reto a la falta de dinero, la motivación proviene de sí mismas, estudian por un mejor futuro y ser mamá las hace sentirse motivadas. Además, se identificaron factores de riesgo asociados al abandono universitario principalmente de tipo económicos y sociales. Este proyecto se encuentra en etapa de ejecución, por lo tanto, no se cuenta con resultados definitivos, en esta primera etapa se identificaron las condiciones sociales, familiares y económicas de las estudiantes y el papel que tienen frente al abandono de la educación superior, al constituirse en factores de riesgo o protectores.

Descriptor o Palabras Clave: abandono universitario, permanencia estudiantil, enfoque de derechos, enfoque de género y madre cabeza de familia.

2. Introducción

A pesar de que el ingreso a la educación superior en Colombia es limitado y que la oferta es menor que la demanda, se evidencia un alto nivel de deserción estudiantil, es así como el 46,1% de los estudiantes que ingresan a la educación superior no se gradúan (deserción por cohorte), la mayoría desertan en el primer semestre (Ministerio de Educación Nacional MEN, 2015), con estas cifras, podemos afirmar que cerca de la mitad de los estudiantes que ingresan a los programas de educación superior se retiran sin culminar su proceso de formación profesional.

Si bien el Departamento de Nariño, registra un 39.9% de deserción por cohorte en el nivel universitario (MEN, 2015), porcentaje que se encuentra por debajo del nivel nacional, la cifra es significativa y nos compromete a desarrollar acciones que permitan disminuir esta problemática. Por otro lado, de acuerdo con el *Diagnóstico de la Mujer* realizado por la Alcaldía Municipal de Pasto registra altos índices de Violencia Basada en Género, por afectación física, psicológica y económica, el contexto de esta problemática acentúa las diferencias y la inequidad de género e incrementa el número de violaciones graves de los derechos humanos" (2016, p. 139). Esta serie de situaciones incrementan la vulnerabilidad de las estudiantes mujeres y madres cabeza de familia y aumentan el riesgo de deserción. Por lo tanto, deben crearse programas o estrategias que permitan garantizar la permanencia y graduación exitosa de las estudiantes en

condición de *jefes de hogar o madres cabeza de familia* para contrarrestar su vulnerabilidad y así contribuir a lograr una mayor inclusión social.

En cuanto a la Corporación Universitaria Minuto de Dios Centro Regional Pasto, de acuerdo con el Sistema de información académica SINE ACADÉMICO, se evidencia que para el 2019-1 de la población total el 70.1% son mujeres, en edades entre los 16 y 26 años, de estratos 1 y 2 principalmente. En relación a los ingresos socioeconómicos el 47% gana menos de un SMLV. Las anteriores características evidencian la necesidad de proponer estrategias que contribuyan a fomentar la permanencia y graduación exitosa teniendo en cuenta el género, condiciones de vulnerabilidad y el nivel de ingresos socioeconómicos.

3. Metodología

Se plantea un paradigma sociocrítico ya que esta investigación centra su atención en conocer la realidad de las estudiantes madres cabeza de familia del Centro Regional Pasto, las condiciones sociales, familiares y económicas de ellas, con el fin de desarrollar una estrategia, en conjunto, de sensibilización y capacitación integral. Esta investigación tiene un enfoque cualitativo ya que pretende entender el problema de del abandono escolar en estudiantes madres cabeza de familia en el Centro Regional Pasto, para buscar sus posibles causas y consecuencias y así idear una estrategia oportuna para su solución.

Para la fase de diagnóstico y caracterización se utilizó la herramienta *Sensemaker o dar sentido*, que permite generar narrativas frente a una o varias situaciones, al respecto Cognitive Edge propone que Sensemaker “ofrece un abordaje fuerte, natural e intuitivo para conseguir múltiples puntos de vista e ideas nuevas sobre realidades complejas. Es una metodología diseñada en un programa informático que detecta los motivos, analiza las micro-historias y transforma datos cualitativos originales en datos y modelos estadísticos consolidados que permiten generar visiones sobre la realidad. Sensemaker ha sido mencionado como uno de los 11 métodos más innovadores para el seguimiento y constó de 1 pregunta disparadora, 9 Triadas (3 Culturales, 3 de Liderazgo, 2 de Planeación y Evaluación y 1 Clave-Acción), 3 Diadas – Culturales (Circunstancias, Organizacional, Calidad) y 23 Preguntas Moduladoras Multiple Choice Questions, desde una perspectiva de género y de interseccionalidad.

La selección de los participantes se realizó teniendo en cuenta un muestreo por conveniencia de acuerdo a los intereses investigativos, conformándose un grupo de estudiantes de cada uno de los programas, quienes a) deseen participar del estudio y, b) proporcione consentimiento informado en el cual se da a conocer los objetivos de la investigación. A partir de la caracterización se identificó un total de 312 EMCF matriculadas a 2018-2, para el desarrollo del instrumento a partir de la metodología Sensemaker se logró la participación de 114 EMCF.

4. Resultados

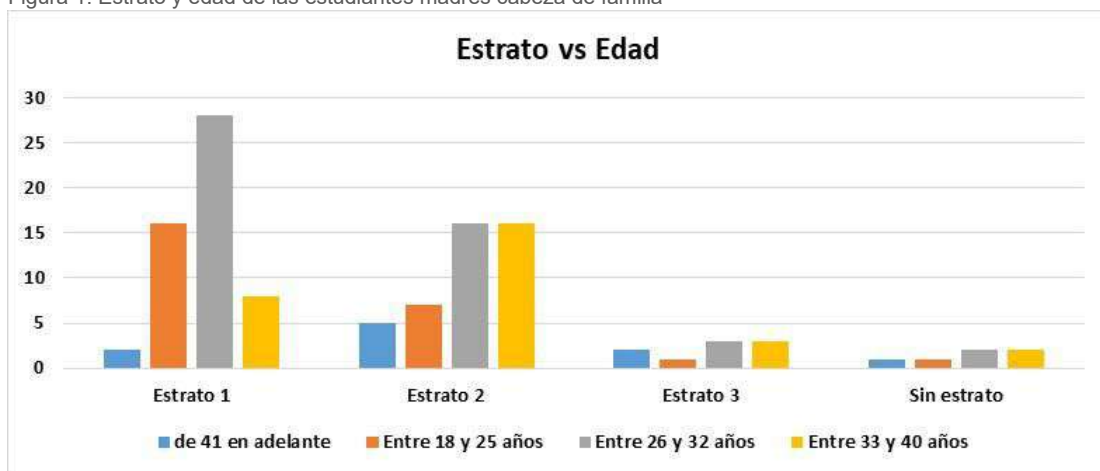
Los factores para abordar el abandono en educación superior fueron económicos- laborales, sociales, familiares, académicos e institucionales.

Uniminuto mi mejor elección

La Universidad Minuto de Dios ha sido una excelente universidad, para mí una de las mejores. Por muchas cosas como: los libros que nos obsequian, el método para pagar, sus métodos de enseñanza, y sobre todo el horario ya que en mi caso ha sido muy útil porque soy una madre cabeza de familia.

A continuación, se presentarán los principales resultados con respecto a las condiciones sociales, económicas y familiares de las estudiantes madres cabeza de familia de UNIMINUTO Centro Regional Pasto. En la Fig. 1, se evidencia que la mayor parte de las EMCF tienen entre 26 y 32 años y pertenecen a los estratos 1 y 2.

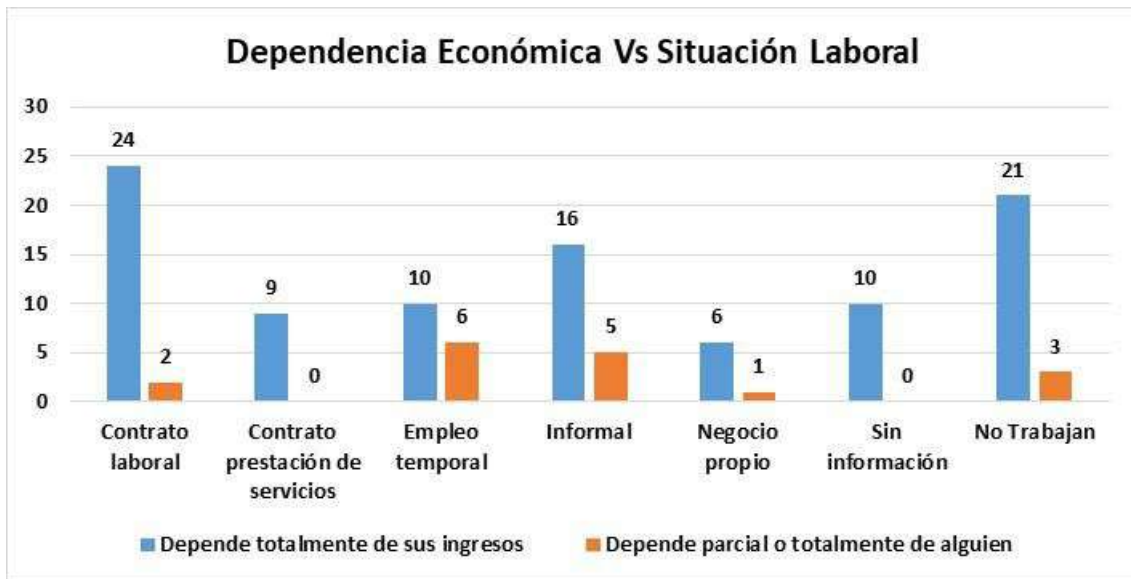
Figura 1. Estrato y edad de las estudiantes madres cabeza de familia



Fuente: esta investigación

Con respecto a la situación laboral de las estudiantes, en la Fig. 2, se puede ver que las estudiantes que dependen económicamente de sus ingresos (85%) tienen contrato laboral o actualmente no están vinculadas laboralmente, mientras que las estudiantes que dependen económicamente de alguien más (25) se dedican a un empleo informal o empleo temporal.

Figura 2. Dependencia económica y situación laboral



Fuente: esta investigación

En la Fig. 3, se evidencia que el 28% de las EMCF se han retirado de la institución en algún momento, este representa un porcentaje importante ya que demuestra la necesidad de implementar acciones para evitar que abandonen su carrera. Por lo tanto, la institución debe generar políticas específicas para esta población, teniendo en cuenta los factores sociales, económicos y familiares.

Figura 3. Porcentaje de EMCF que se han retira de la institución



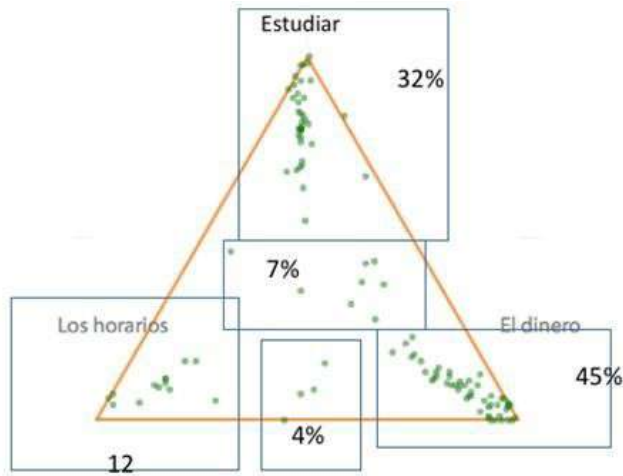
Fuente: esta investigación

Con respecto a la información encontrada a partir de las tríadas, a continuación, se presentan los resultados más relevantes frente a 3 aspectos: 1) El mayor reto al que se han enfrentado como estudiantes madres cabeza de familia, 2) Cómo se siente en su rol de mamá y 3) la motivación, se presentarán algunos fragmentos de las micronarrativas de las estudiantes.

En la Fig. 4, se muestra que el 45% expresan que el mayor reto es el dinero, el 32% el estudio y el 12% los horarios. Esta situación se ve reflejada en las historias en las cuales, su esfuerzo es mucho más grande, encuentran un

estímulo superior en mejorar sus condiciones por sus hijos, como motivación, y tener una alternativa de calidad y con mucha diferenciación.

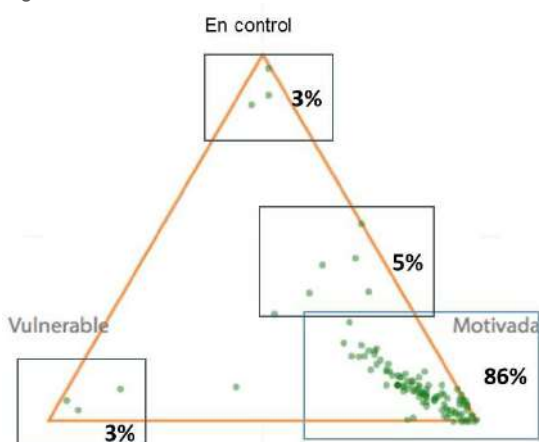
Figura 4. En su historia el mayor reto fue



Fuente: esta investigación

La anterior historia nos muestra como la institución se ha convertido en una alternativa para esta población por la facilidad en sus costos y horarios. En la Fig. 5, podemos ver la percepción de las estudiantes frente a su rol de madres, las participantes muestran una tendencia a sentirse motivadas frente a su condición de ser mamás. Tan sólo un 3% de las participantes manifestaron sentirse vulnerables frente a su condición. Esta perspectiva rompe paradigmas frente al sentirse vulnerable por ser madre cabeza de familia, por el contrario, se evidencia que su condición las hace sentirse motivadas. Se constituye en un factor protector frente al abandono escolar en esta población, pese a las dificultades económicas su principal motivación para avanzar son sus hijos.

Fig. 5. En su historia ser mamá la hace sentir



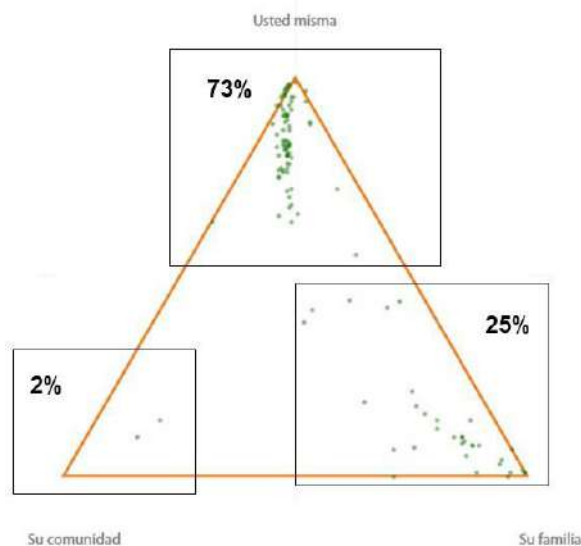
Fuente: esta investigación

Siguen tus pasos

*Te cuento que ser madre cabeza de familia y estudiante no es fácil, pero el simple hecho de serlo te da mucha más fuerza para seguir adelante, es una de las mejores experiencias que te puede pasar en la vida. Supuestamente el orden de las cosas serían estudiar, casarse, tener hijos pero quien dijo que eso debería ser así a veces **la vida no es como uno se lo imagina pero el iniciar por ser madre y después estudiar es lo que te da fuerza para sacar adelante a tu familia** y se le pone mucho más empeño porque tienes quien sigue tus pasos.*

La Fig. 6 nos indica que el 73% de las estudiantes manifiestan que la motivación vino de sí mismas, el 25% de su familia y 2% de su comunidad. La motivación por fuentes externas es una situación frágil y entre mayor sea el nivel de independencia emocional mayor será el nivel de empoderamiento de las emociones y los sentimientos, y la capacidad de controlar riesgos de abandono, sin embargo, es importante contar con redes de apoyo social.

Fig. 6. En la historia, la motivación vino de



Fuente: esta investigación

Proyectos de amor

Mis escasos recursos y ser una madre muy joven, claro está orgullosa de mi hija, me impedía acceder a la educación superior, la frustración era muy grande puesto que le he apostado para el futuro de mi hija y el mío. Traté de ingresar a la universidad de Nariño pero un programa de formación presencial no me permitía laborar tiempo completo, así que me tocó desistir de la idea. Le comenté a una compañera de trabajo que mi gran frustración es no poder estudiar y me habló de Uniminuto y adicionalmente de la cooperativa y la manera en que permitían estudiar con facilidad.

Había una nueva esperanza, realicé los trámites necesarios y quedé a la espera. Tal vez no me crean pero recibir la llamada de la cooperativa Uniminuto aprobando el crédito y diciendo que estoy matriculada fue un

momento que jamás olvido, mi hija solo me veía saltar y llorar y automáticamente entendió que eran noticias de la universidad, algo que las dos veníamos esperando. Hoy este sistema me permite

3. Conclusiones

Las historias nos han llevado a identificar que el 85% de las EMCF dependen económicamente de ellas mismas, el 46% tienen como reto superior el dinero, el 68% se automotivan para salir adelante, el 61% estudian por un mejor futuro, y el 75% tienen su apoyo en sus hijos y familia, apoyo que en su mayor caso es emocional.

Teniendo en cuenta el Sistema para la Prevención y Análisis de la Deserción en las Instituciones de Educación Superior SPADIES, las características de las estudiantes madres cabeza de familia, evidencian la existencia de factores de riesgo frente a la deserción asociados principalmente a razones económicas y sociales: 1) Edad de ingreso a la educación superior, 2) estrato, 3) bajos ingresos económicos, 4) débil red de apoyo y 5) dificultades laborales. Por lo tanto, es necesario que se cuenten con estrategias pertinentes para responder a las necesidades de esta población, cumpliendo así con la misión institucional.

La tendencia de tener una motivación interna es mayor en las madres cabeza de familia, pero hemos identificado que existe un mayor riesgo de deserción cuando la red de apoyo es pequeña o no tienen red de apoyo. Por lo tanto, es indispensable que se plantee como estrategia apoyar la conformación o consolidación de redes de apoyo para ellas.

Se requiere generar estrategias integrales para esta población con el fin de minimizar los factores de riesgo y fortalecer los factores protectores frente a la deserción que les permitan culminar su proceso de formación y generar alternativas económicas para su vida.

A partir de los resultados, se ha propuesto la implementación de las siguientes estrategias:

- Crear una Ruta de emprendimiento para estudiantes madres cabeza de familia a través de alianzas internas y externas.
- Fortalecer la red de apoyo familiar y social de las estudiantes.
- Generar estrategias de formación integral para vincular a los hijos de las estudiantes a la institución
- Fortalecer espacios para el desarrollo personal y profesional de las EMCF
- Generar mecanismos de promoción socioeconómica para las EMCF
- Consolidar una política de género a nivel del Sistema UNIMINUTO, que priorice a esta población.

Agradecimientos

Un agradecimiento especial a las estudiantes que hicieron parte de este proyecto de investigación, sin sus historias no habría sido posible alcanzar los resultados que tenemos hasta el momento, estamos seguros que sus vivencias nos van a permitir garantizar mejores condiciones educativas nuestras estudiantes madres cabeza de familia.

Referencias

Alcaldía Municipal de Pasto. (2016). Plan de Desarrollo Municipal *Pasto Educado Constructor de Paz*. Recuperado de: <https://es.scribd.com/document/324044849/Plan-de-Desarrollo-Pasto-2016-2019>

Cognitive Edge, T. C. C., & Cynefin, T. (2017). Understanding Polymorphic Signifier, 1–5.

Corporación Universitaria Minuto de Dios Centro Regional Pasto. (2017). *Informe de caracterización de estudiantes de UNIMINUTO Pasto 2017-1*. Documento de trabajo Bienestar Institucional y Pastoral

Corporación Universitaria Minuto de Dios Centro Regional Pasto. (2017). SINE ACADÉMICO 2017-1. Estudiantes matriculados Centro Regional Pasto.

Corporación Universitaria Minuto de Dios Centro Regional Pasto. (2013). Políticas Institucionales UNIMINUTO.

Gobernación de Nariño. (2016). Plan de desarrollo Departamental Nariño corazón del mundo. [web log post]. Recuperado de: <http://xn--nario-rt-a.gov.co/inicio/index.php/gobernacion/plan-de-desarrollo/354-plan-de-desarrollo-departamental-narino-corazon-del-mundo-2016-2019>

Guzmán, C; Durán, D; Franco, J; Castaño, E; Gallón, S; Gómez, K & Vásquez, J. (2009). Deserción estudiantil en la educación superior colombiana. Recuperado de: http://www.mineducacion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/articles-254702_libro_desercion.pdf

Khondker, M. e. J., Ali, H., Upraity, V., Gurung, S., Dhar, G. C., & Belton, B. (2018). Making sense of the market: Assessing the participatory market chain approach to aquaculture value chain development in Nepal and Bangladesh. *Aquaculture*, 493(May), 395–405. <https://doi.org/10.1016/j.aquaculture.2017.06.003>

ODES (Observatorio De Educación Superior De Medellín) (2017). Deserción en la educación superior Recuperado de: http://www.sapiencia.gov.co/wp-content/uploads/2017/11/5_JULIO_BOLETIN_ODES_DESERCION_EN_LA_EDUCACION_SUPERIOR.pdf

Dinámica del abandono escolar en la formación posgradual: abandono en un programa de maestría

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

Sandra Barragán

sandra.barragan@utadeo.edu.co

Colombia Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano

Leandro González

leandro.gonzalez@utadeo.edu.co

Colombia Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano

Resumen. El propósito de este documento es perfilar el abandono escolar para el programa de la Maestría en Modelado y Simulación (MM&S) ofrecido en modalidad presencial en la ciudad de Bogotá por la Fundación Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano y la Universidad Central. La caracterización del abandono se hizo mediante el Análisis de Supervivencia como modelo estadístico y el modelo de interacción de Vincent Tinto. Se analizaron los 100 registros de estudiantes para el periodo que abarca desde el primer semestre de 2014 hasta el primer semestre de 2019, atendiendo a que es el periodo que lleva en funcionamiento el programa. El 86% de los estudiantes de la MM&S han sido hombres y el 14% mujeres. La edad promedio al inicio de los estudios de maestría es 35,59 años (DE 8,09 años). Se encontró que el 31% ya se graduó. De los 31 graduados (incluyendo un grado póstumo), 17 cursaron la MM&S en modalidad de investigación (entre ellos está el grado póstumo) y 14 en modalidad de profundización. En promedio, los estudiantes emplearon 2,83 años para obtener el título de magister. Del 69% de no graduados, 55 estudiantes abandonaron sus estudios, es decir que sin graduarse no matricularon ninguna asignatura en el primer periodo de 2019. La deserción detectada en el programa de maestría es tardía, lo cual indica que se presenta en la parte final del plan de estudios. De los casos reportados, el 80% alude a causas asociadas al determinante socioeconómico. Considerando que para el análisis de supervivencia no se tuvo en cuenta el grado póstumo, el estimador de Kaplan-Meier permitió afirmar que el abandono del 50% de los estudiantes se alcanza entre el cuarto y sexto semestre del programa. El cuarto semestre muestra una caída más fuerte en la supervivencia y corresponde a la finalización de las asignaturas del programa y a la dedicación exclusiva al desarrollo del trabajo de grado. Uno de cada cuatro estudiantes abandona el programa en el tercer semestre. Utilizando la prueba log-rank, se analizaron diferencias para las supervivencias conforme a los grupos de las variables sexo (hombre o mujer), beneficiario de convenio (con beneficio o sin beneficio), estado civil (casado y no casado) y edad (33 años o menos o más de 33 años). Se encontraron diferencias significativas en la variable sexo, favoreciendo a las mujeres y en beneficiario de

convenio mostrando que los estudiantes en convenio tienen mayor supervivencia. Hay un 12% de casos de abandono que son irrecuperables porque perdieron la calidad de estudiantes por la pérdida de asignaturas. Como aprendizaje institucional de este proceso de análisis se anota que se requieren programas de acompañamiento financiero a los estudiantes dado que es la mayor causa de abandono. Por otra parte, se necesita reflexionar sobre las asignaturas que tienen mayor reprobación y fomentar la escritura académica mediante apoyo de las unidades académicas relacionadas con el ánimo de fortalecer las capacidades de los estudiantes en redacción de textos académicos como el trabajo de grado y la publicación de artículos producto de la actividad académica del programa de maestría, lo que puede contribuir a convocar aspirantes y a fomentar la graduación.

Descriptor o Palabras Clave: ABANDONO ESCOLAR, ANÁLISIS DE SUPERVIVENCIA, EDUCACIÓN POS GRADUAL, PERMANENCIA ESTUDIANTIL.

1. Introducción

En Colombia, el Ministerio de Educación de Nacional de Colombia (MEN) ha enfocado sus esfuerzos en el diagnóstico, tratamiento y prevención de la deserción estudiantil en los programas de pregrado para lo cual el MEN publicó en 2015 la *Guía para la implementación del modelo de gestión de permanencia y graduación estudiantil en instituciones de educación superior* (Ministerio de Educación Nacional, 2015). En la política pública colombiana se usa el término deserción y no abandono escolar, por lo cual aquí se empleará deserción aunque se considera más apropiado referirse al abandono.

Para la caracterización y seguimiento de los estudiantes, el MEN ha promovido el uso del Sistema de Prevención y Análisis de la Deserción en las Instituciones de Educación Superior (SPADIES) (Ministerio de Educación Nacional, 2009, pág. 56). Con base en la información reportada en SPADIES, en el año 2015, por primera vez, el MEN realizó una medición de la deserción de los estudiantes en especializaciones, maestrías y doctorados inscritos desde 2009 (Ministerio de Educación Nacional, 2015, pág. 1). En el Boletín de la Educación Superior *Informado Decido*, el MEN advirtió que la formación posgradual promueve un recurso humano altamente especializado para el avance de la investigación, la innovación y la formación, y constituye un eje central de la actual política de calidad de la educación superior. Lo anterior, junto al impacto individual, económico y laboral que puede tener para una persona el no culminar de forma exitosa sus estudios avanzados, pone de manifiesto la necesidad de acompañar el aumento en los niveles de matrícula de posgrados en los últimos años, con una revisión detallada sobre su culminación efectiva (Ministerio de Educación Nacional, 2015, pág. 1).

Para el análisis de la deserción en la formación posgradual, el MEN consideró una base con 360.000 registros encontrando que el 51,8% de los estudiantes deserta después de 4 semestres de observación (Ministerio de Educación Nacional, 2015, pág. 1). Los porcentajes de deserción van disminuyendo a medida que se avanza en el nivel de formación posgradual (especializaciones 53%, maestrías 47% y doctorado 27%). El MEN revela que, para las maestrías, la deserción se asocia al desarrollo del trabajo de grado lo que aumenta la deserción en casi 19 puntos porcentuales y la ubica entre el tercer y cuarto semestre (Ministerio de Educación Nacional, 2015, pág. 2). Las maestrías y doctorados cuya área de conocimiento se relaciona con las ciencias naturales y matemáticas tienen menores índices de deserción frente a las demás áreas excepto por las ciencias de la salud (Ministerio de Educación Nacional, 2015, pág. 2).

El objetivo de este trabajo es analizar la deserción estudiantil para el programa de Maestría en Modelado y Simulación (MM&S) como programa ofrecido por Fundación Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano (UTADEO) y la Universidad Central (UCENTRAL) bajo la óptica del Análisis de Supervivencia como modelo estadístico y del modelo de interacción de Vincent Tinto. Para examinar las causas de la deserción, se emplearon los determinantes de la deserción estudiantil, en los que el MEN agrupó las variables explicativas: 1) Individual; 2) Institucional; 3) Académico; y 4) Socioeconómico (Ministerio de Educación Nacional, 2009, pág. 27), (Ministerio de Educación Nacional, 2015, pág. 14).

Para el estudio de la deserción en la MM&S, después de esta introducción se relatan brevemente los fundamentos teóricos de la investigación. Luego, en el apartado sobre el método, se describe la muestra y los participantes, así como la estrategia metodológica para el procesamiento de las bases de datos. Enseguida, se exponen los resultados y su discusión. Finalmente, se ofrecen algunas conclusiones.

2. Fundamentos teóricos

La limitación ocasionada por la escasez de investigaciones sobre la deserción estudiantil en los programas de posgrado es evidente en América Latina (Mifflin, 2017, pág. 2). En la literatura relacionada no se encuentra disponible un modelo explicativo de la deserción en la educación posgradual (Mifflin, 2017, pág. 1). No obstante, hay algunos esfuerzos descriptivos para ahondar en el fenómeno de la deserción en el nivel pos gradual.

En Perú se encontró el trabajo de Mifflin que compara una universidad pública y una privada de Lima encontrando que los estudiantes de maestría manifiestan que la falta de apoyo financiero y la carga laboral son determinantes para el abandono de sus estudios (Mifflin, 2017).

En la Universidad de Luján en Argentina, Oloriz y Fernández encontraron que, durante los 5 años de seguimiento a programas de maestría, más del 53% de los inscritos, abandonaron sin completar las actividades académicas anteriores a la

elaboración de la tesis de maestría, además de un 21% de rezago implicando que este porcentaje de estudiantes se encontraban aun cursando habiendo transcurrido la duración teórica de la carrera (Oloriz & Fernández, 2018).

Adicionalmente, el trabajo de Fresán localizado en Argentina y México, determinó que la deserción temprana se asocia con razones financieras como becas y la tardía con problemas para completar la tesis de grado y al rol del tutor de la misma (Fresán, 2016).

En este ambiente, el presente trabajo combina las bondades del Modelo de Tinto que permite aproximarse a los desafíos que pueden verse enfrentados los estudiantes de maestría (Mifflin, 2017, pág. 4) y las bondades del Análisis de Supervivencia que posibilita analizar la dinámica de la deserción y la permanencia estudiantil, así como las variables más influyentes en la permanencia.

3. *La Maestría en Modelado y Simulación*

La MM&S es ofrecido por Fundación Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano y la Universidad Central bajo la metodología presencial con propósito educativo

... dotar a sus estudiantes de competencias en el enfoque metodológico y conceptual para resolver preguntas de investigación y proponer soluciones válidas y útiles a problemas específicos en las áreas de ciencias naturales, ciencias sociales e ingeniería, mediante la formalización matemática de modelos de sistemas reales y la correspondiente experimentación numérica y el análisis de datos generados mediante simulaciones computacionales (Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano, 2019).

Para llevar a cabo este propósito, la MM&S ofrece las modalidades de investigación (58 créditos académicos) y de profundización (50 créditos académicos). Aproximadamente, esto representa cuatro semestres de trabajo académico en los que el estudiante debe inscribir y asignaturas obligatorias y electivas contempladas en el plan de estudios, finalizando con un trabajo de grado de investigación o de profundización, como uno de los requisitos de grado.

4. *Método*

Para llevar a cabo el objeto de la investigación se consideraron dos frentes de acción: 1) Se estudiaron descriptivamente los registros de graduados, no graduados y las causas de la deserción en los determinantes y bajo el Modelo de Tinto; y 2) El estudio y aplicación del análisis de supervivencia a las cohortes de 2014I a 2019I del programa de MM&S. El Análisis de supervivencia es una técnica avanzada que permite aprender organizacionalmente sobre las circunstancias cambiantes de los estudiantes y de las diferentes transiciones entre matriculado y no matriculado tantas veces como sea necesario. Este frente consistió en estimar la función de supervivencia mediante el estimador de Kaplan-Meier, estimar la función de riesgo de desertar, comparar las curvas para diferentes grupos de acuerdo a las variables disponibles y evaluar la influencia

de estas variables sobre la función de supervivencia mediante la aplicación del test log-rank.

4.1. Muestra

Para el estudio descriptivo y para la modelación mediante el Análisis de Supervivencia se consideraron los registros de estudiantes del programa de MM&S desde el primer semestre de 2014 (2014I) hasta el primer semestre de 2019 (2019I), así como todas las asignaturas matriculadas por ellos. Hasta el momento, la MM&S ha contado con 100 estudiantes y todos son participantes del estudio. Como decisión técnica y metodológica para el Análisis de Supervivencia se excluyó un registro de un estudiante que obtuvo un grado póstumo.

4.2. Procedimiento.

Para el análisis descriptivo se empleó la base que contenía las variables sociodemográficas disponibles agrupadas en los 4 factores determinantes de la deserción:

1) Individual: estado civil, edad, sexo, ciudad de nacimiento y ciudad de proveniencia; 2) Institucional: tipo de ingreso a la UTADEO; 3) Académico: línea de investigación o profundización en la que se desempeña el estudiante, Universidad a la que está adscrito el profesor director del trabajo de grado; y 4) Socioeconómico: Beneficiario del convenio con la Secretaría Distrital de Educación del Bogotá.

De forma general se aplicó la modelación mediante el Análisis de Supervivencia tomando los registros de dos bases de datos: una con todas las asignaturas matriculadas por los estudiantes de la MM&S desde 2014I hasta 2019I, y otra con los estudiantes las variables sociodemográficas disponibles en la UTADEO. Con las bases de datos se dedujo el momento del abandono del estudiante, distinguiendo los siguientes estados: 1) el abandono ocurrió; 2) el estudiante finaliza el programa de maestría con la graduación (censurado); o 3) el estudiante se encuentra activo (censurado) (Barragán, González, & Calderón, 2018). Con el método anunciado se procesaron las bases de datos cuyos resultados se presentan en el siguiente apartado.

5. Resultados

5.1. Resultados descriptivos

La edad promedio al inicio de los estudios de maestría era 35,59 años (DE 8,09 años), el mínimo de edad es 23 años y el máximo 63 años (el 5% de los estudiantes ingresó al programa con 50 años o más). Del total de estudiantes, el 14% han sido mujeres y el 86% hombres. El 47% eran solteros, el 21% casados y el 7% corresponde a divorciados, separados y unión libre (del 25% no se tiene información). En cuanto al tipo de ingreso se encontró que el 48% eran aspirantes, el 41% nuevos, el 7 % regulares y el 4% ingresó por transferencia

interna. Un estudiante regular de posgrado es quien tiene matrícula vigente (Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano, 2016, pág. 4).

El 31% está constituido por estudiantes graduados. De los 31 graduados (incluyendo un grado póstumo), 17 cursaron la MM&S en modalidad de investigación (entre ellos está el grado póstumo) y 14 en modalidad de profundización. En promedio, los estudiantes emplearon 2,83 años para obtener el título de magister. Aunque, 4 estudiantes requirieron 4 años para la obtención del título. En primera instancia, mediante el convenio con la Secretaría de Educación de Bogotá en 2014I y 2014II ingresaron 27 profesores de colegio oficial del Distrito Capital, de los que el 77,8% se graduaron. De los graduados, en partes iguales cursaron la MM&S en las dos modalidades existentes.

Del 69% correspondiente a los no graduados, el 63,76% (44 estudiantes) han superado los tiempos promedio para la graduación. De estos 44 estudiantes, 24 completaron 5 años desde el primer ingreso a la MM&S, 14 estudiantes completaron 4 años y 6 de ellos ya llevan 3 años. De estos 44 estudiantes, 40 son hombres. Del 25% de abandono, se espera recuperar al 13% que se presume no se matriculó para completar la tesis de grado o los requisitos de idioma extranjero. El 12% restante perdió asignaturas y abandonó, por lo que no se espera que regresen. Conforme a la información suministrada por 35 estudiantes en el sistema académico, se encontró que el 80% de las causas para la cancelación del periodo académico están asociadas al determinante socioeconómico. La deserción tardía es la que se presenta cuando el estudiante abandona en la segunda mitad del programa (Ministerio de Educación Nacional, 2009, pág. 22). Como se verá con el Análisis de supervivencia la deserción en el programa de MM&S mayoritariamente es tardía.

5.2. Resultados del Análisis de Supervivencia

De los 99 estudiantes cuyos registros conformaron esta base, 30 (30,3%) se censuraron porque se graduaron y 14 (14,1%) porque se encontraban activos, es decir, con asignaturas matriculadas en el primer semestre de 2019 (2019I). En total hubo 44 (44,4%) estudiantes censurados y 55 (55,6%) que abandonaron sus estudios, es decir que sin graduarse no matricularon ninguna asignatura en 2019I. La supervivencia se midió así: 1) En estudiantes no graduados, como el número de semestres comprendidos entre el ingreso y el último semestre con materias matriculadas, es decir se incluyen los semestres en los que los estudiantes no estuvieron activos; y 2) En estudiantes graduados, como el número de semestres entre el ingreso y la fecha de grado. La supervivencia de los 99 estudiantes varía entre uno y once semestres. Las frecuencias de estas sobrevivencias se muestran en la Tabla 1. Se advierte que se incluyen estudiantes graduados, activos y a quienes abandonaron el programa. La supervivencia de los estudiantes no censurados, es decir, que abandonaron sus estudios varía entre uno y ocho semestres (ver Tabla 1). En la tercera columna de la Tabla 1 se puede leer que, 14 estudiantes estuvieron activos durante 4

semestres (consecutivos o no) y que abandonaron el programa lo que corresponde al 25,5% de todos los estudiantes que han abandonado.

Tabla 1. Sobrevida de los 99 estudiantes de la MM&S hasta 2019I y de los 55 no censurados.

Sobrevida	obrevida de los 99 estudiantes de la MM&S hasta 2019I	da de los 55 estudiantes no censurados de la MM&S hasta 2019I
Un semestre	11	11
Dos semestres	13	7
Tres semestres	9	7
Cuatro semestre	17	14
Cinco semestres	19	9
Seis semestres	11	5
Siete semestre	11	1
Ocho semestres	7	1
Once semestres	1	0
Total	99	55

Fuente: Elaboración propia.

Las estimaciones de la media y la mediana en el análisis de supervivencia utilizando el estimador de Kaplan-Meier son de 6,273 y 5 semestres. Esto último significa que, en el quinto semestre, el 50% de los estudiantes ha abandonado el programa. Esta estimación tiene un error estándar (EE) de 0,566 lo que implica que es posible afirmar con una confianza del 95% que el abandono del 50% de los estudiantes se alcanza entre el cuarto y sexto semestre del programa (ver Tabla 2).

Tabla 2. Medias y medianas para el tiempo de supervivencia.

Media				Mediana			
Estimació n	EE	IC de 95 %		Estimació n	EE	IC de 95 %	
		LI	LS			LI	LS
6,273	0,41 3	5,46 4	7,08 3	5,000	0,56 6	3,89 1	6,10 9

Fuente: Elaboración propia.

El percentil 75 de la supervivencia es tres semestres, en otras palabras, uno de cada cuatro estudiantes abandona el programa en el tercer semestre. La Figura 1 muestra que la supervivencia se reduce al 88,9% al final del primer semestre y a 81,8%, 74,2% y 58,4% en el segundo, tercero y cuarto semestre, respectivamente. El cuarto semestre muestra una caída más fuerte en la supervivencia y corresponde al hito de finalización de las asignaturas del programa (el abandono está más concentrado en el cuarto semestre). Esto se interpreta como el momento en el que el estudiante debe enfrentar la tesis de maestría, que es una tarea nueva y diferente a las actividades de las clases tradicionales, y que impulsa al abandono del programa. Desde el cuarto semestre, la supervivencia cae en los siguientes semestres: quinto, sexto, séptimo y octavo a 47,7%, 39,8%, 37,7% y 33%, respectivamente. En la Figura

1, los signos + representan censuras por graduación o porque aún se encuentran activos.

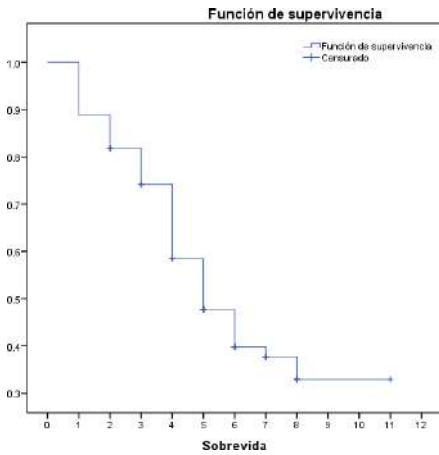


Figura 1. Estimador de Kaplan-Meier para la función de supervivencia programa MM&S. Fuente: Elaboración propia.

5.3. Variables más influyentes en la supervivencia de los estudiantes de la MM&S

Para examinar la influencia de algunas variables en la supervivencia de los estudiantes de la MM&S, se analizaron las variables sexo, beneficiario de convenio, estado civil y edad. Los grupos considerados en las variables fueron: 1) Sexo: hombre y mujer; 2) Beneficiario de convenio: sin convenio y en convenio; 3) Estado civil: casado y no casado (soltero, divorciado, separado, Sin información) y 4) Edad: 33 años o menos y más de 33 años. Utilizando la prueba log-rank, solo se observaron diferencias significativas para las supervivencias según las variables sexo y beneficiario de convenio. La Figura 2a evidencia que en la variable sexo la diferencia favorece a las mujeres y la Figura 2b muestra que en la variable Estado Civil no hay diferencia significativa.

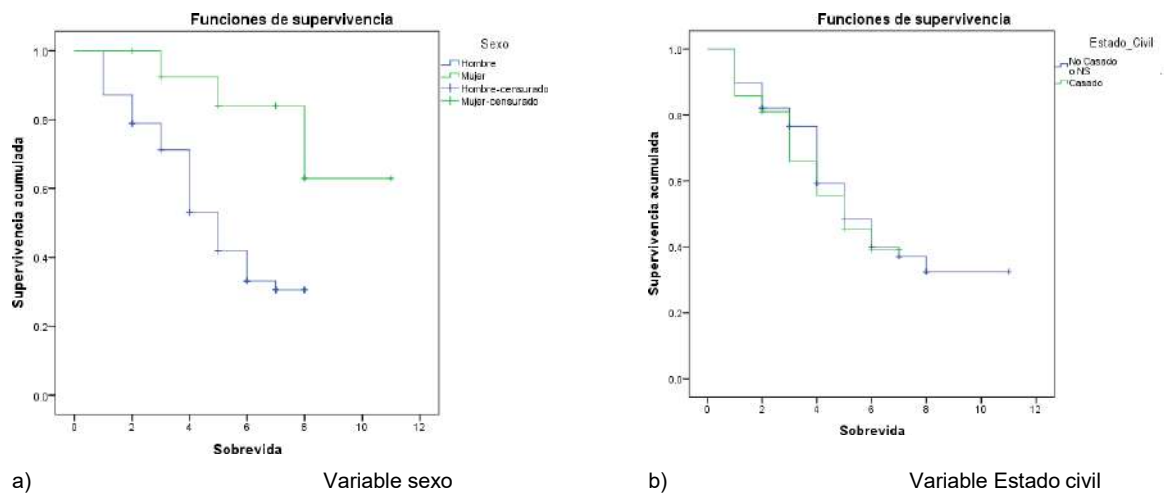


Figura 2. Estimador de Kaplan-Meier para la función de supervivencia programa MM&S desagregado por sexo y por Estado civil.

Fuente: Elaboración propia.

6. Conclusiones.

Estudios como el presente ofrecen insumos para la toma de decisiones pues permiten focalizar los recursos humanos y económicos hacia el sistema de alertas tempranas y los programas de graduación oportuna, lo cual contribuye a fortalecer la capacidad institucional en cuanto a cultura de la información y los programas de apoyo a estudiantes.

Considerando: primero que, en el análisis de la deserción en la formación posgradual, el MEN encontró que el 51,8% de los estudiantes deserta al finalizar el cuarto semestre; y segundo que el análisis de supervivencia de la MM&S indica que, en el quinto semestre, el 50% de los estudiantes ha abandonado el programa, se puede afirmar que los estudiantes de la MM&S tienen un desempeño superior a lo que ocurre a nivel nacional. Abandonan en menor porcentaje y permanecen un semestre más. Observando el error estándar, se afirma con una confianza del 95% que el abandono del 50% de los estudiantes se alcanza entre el cuarto y sexto semestre del programa

Si bien la mayoría de los estudiantes del programa de MM&S han sido hombres, se encuentra diferencia significativa en las funciones de supervivencia desagregando por sexo, favoreciendo a las mujeres.

No hay registros de casos de deserción precoz en la MM&S. En contraste, la deserción es mayoritariamente tardía.

Hay un 12% de casos de abandono que son irrecuperables porque perdieron la calidad de estudiantes por la pérdida de asignaturas.

De los casos reportados mediante el sistema académico, el 80% de las causas para el abandono del periodo académico están asociadas al determinante socioeconómico.

Reconociendo que hay un hito en el abandono en el cuarto semestre que representa la finalización de las asignaturas y el inicio o la dedicación completa al trabajo de grado, se pueden implementar cursos específicos (sin créditos) o talleres sobre escritura académica centrados en la redacción de artículos científicos, proyectos y la propia tesis.

Referencias

Barragán, S., González, L., & Calderón, G. (2018). Perfiles Del Abandono Estudiantil En El Programa De Contaduría Pública De La Universidad De Bogotá Jorge Tadeo Lozano Mediante El Análisis De Supervivencia Y El Proceso Jerárquico Analítico. *Congresos CLABES*. Recuperado el 30 de Julio de 2019, de <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1884>

Fresán, M. (3 de Noviembre de 2016). *Factores que propician y obstaculizan la culminación de los estudios de posgrado*.

Recuperado el 30 de Mayo de 2019, de Congresos CLABES: <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/877>

Mifflin, M. (11 de Noviembre de 2017). *La deserción en el posgrado: estudio comparativo entre maestrías de universidad pública y privada*. Recuperado el 30 de Mayo de 2019, de Congresos CLABES: <file:///C:/Users/sandra.barragan/Downloads/document.pdf>

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.

Ministerio de Educación Nacional. (18 de Febrero de 2015). *Bolentín de la Educación Superior*. Recuperado el 30 de Mayo de 2019, de Informado decido: https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-349245_recurso.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2015). *Guía para la implementación del modelo de gestión de permanencia y graduación estudiantil en instituciones de educación superior*. Recuperado el 22 de Junio de 2017, de http://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-356272_recurso.pdf

Oloriz, M., & Fernández, J. (30 de Noviembre de 2018). *El abandono en las carreras de posgrado de la Universidad Nacional de Luján*. Recuperado el 30 de Mayo de 2019, de Congreso CLABES: <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1886/2970>

Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano. (8 de Julio de 2016). *Reglamento estudiantil de posgrados*. Recuperado el 29 de Mayo de 2019, de Documentos:

https://www.utadeo.edu.co/files/collections/documents/field_attached_file/reglamento_estudiantil_posgrado_8julio2016.pdf

Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano. (30 de Abril de 2019). *Maestría en Modelado y Simulación MM&S*. Recuperado el 29 de Mayo de 2019, de https://www.utadeo.edu.co/sites/tadeo/files/node/program/field_brochure/mae-mod-simula-central-utadeo.pdf

La deserción estudiantil en los programas acreditados de alta calidad de la Universidad de los Llanos: una visión prospectiva al 2030

Línea Temática: 1. Factores asociados. Variables y determinantes del abandono

Elsa Edilma Páez Castro

elsapcastro@gmail.com

Colombia UNIVERSIDAD DE LOS LLANOS

Omaira Elizabeth González Giraldo

omaira.gonzalez@unillanos.edu.co

Colombia UNIVERSIDAD DE LOS LLANOS

Resumen

La deserción universitaria según el MEN (2009) se interpreta a la luz del factor académico, individual, económico e institucional y requiere que cada institución establezca su propia vigilancia que le permita determinar las causas de deserción en su contexto educativo y social. La Universidad de los Llanos con una deserción de 46% le resulta significativo investigar ¿Qué factores estructurales determinan el fenómeno de la deserción estudiantil en los programas acreditados de alta calidad de la Universidad de los Llanos a través de un análisis en prospectiva al 2030? En consonancia con Mellado, Orellana y Beltrán (2017) analizando simultáneamente las causas de la deserción desde el factor académico, individual, económico e institucional.

Se empleó dos metodologías, el análisis estructural de la Prospectiva Estratégica de Godet (1993) como método central y como apoyo estadístico la técnica de Análisis de Componentes Principales ACP. Se aplicó una encuesta tipo estructurada a una muestra de 93 desertores y en una matriz estructural de doble entrada se consultó un panel de 9 expertos de la comunidad universitaria. El análisis estructural se desarrolla en tres fases: primera fase, a través del ACP se listan 38 variables de las 75 variables consultadas a los desertores; segunda fase, en una matriz de doble entrada un panel de expertos cualifica el grado de influencia directa entre variables y; tercera fase, con el método estructural MICMAC se clasifica el rol de las variables por su influencia y dependencia mediante un análisis de la matriz directo, indirecto y potencial fácilmente identificable en grafos. Según Godet y Durance (2007) el método expone secuencialmente las variables que encuentra relevantes como causa del fenómeno hasta descubrir aquellas variables ocultas o que comúnmente no son visibles denominadas como variables clave.

Los resultados del primer momento del análisis visualiza como variables clave o estructurales de la deserción a (Fa9) la falta de apoyos en asignaturas de alta complejidad en los primeros semestres de carrera y (Fa8) falta de consejerías

académicas; en el segundo momento, con la matriz de influencia indirecta MII se vislumbra como variable clave a (Fa8) falta de consejería académica; en el tercer momento donde se alcanza el máximo potencial de la matriz, en decir, en la proyección de un escenario futuro donde se modifica las interacciones entre variables, resultó la variable (Fa2) falta apoyo en la matrícula pese a tener condiciones económicas desfavorables, (Fs4) altos costos de las visitas extramuros, (Fi11) conflictos o calamidad familiar, (Fi7) baja motivación por el estudio prefiriendo un ambiente de diversión y (Fa8) falta de consejería académica.

En el análisis de la matriz de influencia indirecta, surgen como variables determinantes por su ubicación en el cuadrante superior izquierdo del plano, cercanas a la ordenada y distante a la raíz de la abscisa, las variables (Fa2) falta de apoyo en la matrícula pese a tener condiciones económicas desfavorables, (Fa9) falta de apoyos académicos en los primeros tres semestres de carrera y (Fa3) falta de apoyo económico por hermanos o cónyuges. Se concluye que aunque estas representan una amenaza no son la principal razón de deserción, en razón a que hacen parte de los servicios de apoyo económico y académico que se entregan semestralmente a los estudiantes.

El estudio de futuros como la prospectiva, apoyado en técnicas factoriales como el ACP, resulta muy útil para desentrañar la complejidad de la deserción universitaria dado que permite un rastreo sistemático de sus múltiples causas, desde la percepción de los expertos (docentes y profesionales de apoyo) y los afectados (desertores) objetivando así las estrategias que deban plantearse con el fin de reducir el número de estudiantes que abandonan sus estudios.

Palabras claves: Deserción universitaria, Prospectiva Estratégica, Análisis estructural.

1. Introducción

La Universidad de los Llanos es la principal universidad pública localizada en la región de la Orinoquia colombiana con 5800 estudiantes en pregrado, los cuales, manifiestan altos riesgo de desertar al momento de su ingreso. Un 64% tienen riesgo a nivel académico, 77% a nivel socio económico y 6% a nivel individual. La mayor deserción ocurre en el primer semestre, con una reprobación del 40,19% de los cursos tomados. Los riesgos reseñados por el SPADIES es el nivel educativo de la madre donde un 75,5% tienen primaria y secundaria, un 75,6% son de estrato 1 y 2 y en la clasificación del examen de estado un 37,6% es bajo, 54,9% medio y 7,5 alto.

De donde el principal objetivo de la presente investigación es determinar los factores que inciden en la deserción estudiantil en los programas acreditados de alta calidad en la Universidad de los Llanos, en una visión prospectiva al 2030. Los programas analizados son Medicina Veterinaria y Zootecnia, Ingeniería de

Sistemas, Ingeniería Agronómica y Licenciatura en Educación Física, en un periodo de 2006 al 2012.

Se seleccionó la metodología de Prospectiva de Berguer (1957); Massé y Jouvenel (1967); Miklos y Tello (2007). Específicamente se trabajó desde la Prospectiva Estratégica de Godet (1993) empleando el análisis estructural como método central y el análisis de componentes principales de Chuvieco (1996) como apoyo estadístico, haciendo de ésta una investigación cuali-cuantitativa. En la matriz de impacto cruzado muestra la secuencialidad del análisis expresado generalmente en grafos, donde se percibe el nivel de influencia y dependencia de las variables y el rol que cumplen para el fenómeno estudiado. Es una metodología utilizada en estudios sociales por la complejidad de los problemas y como herramienta para la formulación de planes de desarrollo regional.

2. Definición y modelos de análisis de la deserción universitaria

La deserción universitaria es entendida como un tipo de abandono definitivo de un programa de estudios o del sistema universitario antes de alcanzar el grado o como el abandono definitivo de la formación académica realizada por el estudiante de forma voluntaria o involuntaria (Tinto, 1982; Páramo y Correa, 1999; Himmel, 2002).

En Colombia, “la deserción es el abandono que realiza un estudiante de manera voluntaria o forzosa, por dos o más períodos académicos consecutivos, del programa académico en el que se matriculó, sin registrar graduación. Este abandono por parte del estudiante puede ser del programa académico, de la institución de educación superior e inclusive, del sistema educativo” (MEN, 2009, p. 22).

Son los principales modelos de análisis de la deserción universitaria Modelo Sociológico de Spady (1970), Modelo Psicológico de Fishbein y Ajzen (1975), Modelo Económico de Schultz (1961) y el Modelo de Interacción Tinto (1975). Castaño, Gallón, Gómez y Vásquez (2004), Ministerio de Educación Nacional (2009) y Barragán, González y Calderón (2018) empleando diversos métodos analizan la deserción considerando las causas desde los factores individuales, académicos, institucionales y económicos.

3. Metodología.

Godet y Durance (2011) dicen acerca de la prospectiva que su objeto no es observar el futuro a partir del presente, sino observar el presente a partir del futuro, para lo cual es necesario evaluar aspectos cualitativos y cuantitativos que permitan determinar los futuros posibles y en caso de futuros inverosímiles, elaborar estrategias de solución.

Para Godet y Durance (2009) el análisis estructural es un método basado en la teoría de los sistemas, empleado para analizar problemas de las ciencias sociales, los cuales comúnmente denotan alta complejidad en razón a su dinamismo y a la multiplicidad de variables que los caracteriza. La aplicación del

MICMAC en Godet y Durance (2007) muestra los resultados de influencia y dependencia de las variables representados en un plano como se representa en la fig. 1. El eje de las abscisas corresponde a la dependencia y el de las ordenadas al de las influencias, el rol de las variables depende del grado influencia o dependencia que se detecte en el fenómeno analizado.

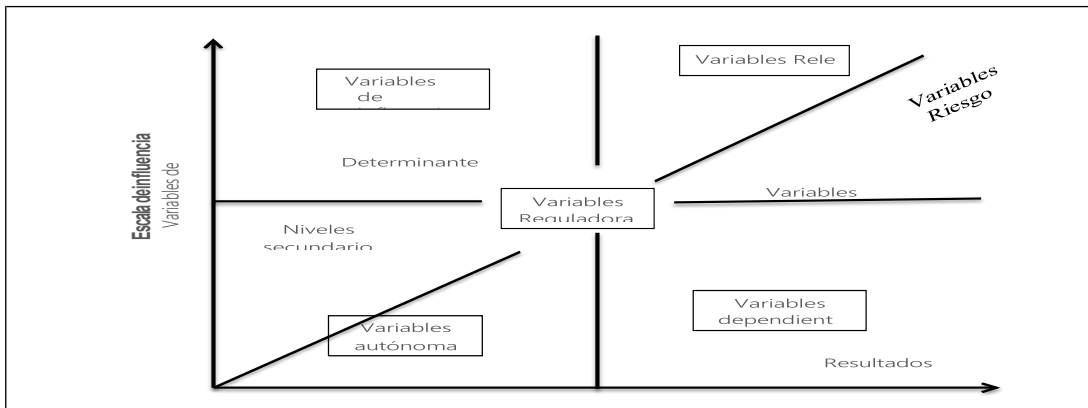


Figura 1. Plano motricidad de variables

Fuente: Adaptación Arcade, Godet, Meunier, Roubelat (2004) y Astigarraga Eneko (2004).

Según el análisis estructural en Godet y Durance (2007) los resultados se expresan a través de la matriz de influencia directa MID, matriz de influencia indirecta MII y matriz de influencia potencial indirecta MPII, en ésta última el método detecta el grado de influencia y dependencia de las variables hasta su máximo potencial. La tipología de las variables se obtiene por su ubicación en los cuadrantes del plano como influyentes, resultado, claves o de riesgo y autónoma; siendo estructurales las variables identificadas en los cuadrantes de riesgo y cercanas a la abscisa del plano.

Son fases del análisis estructural 1) listado de variables, 2) identificación de variables y 3) identificación de variables clave. En la fase 1, del estado del arte de la deserción universitaria, se listan 75 variables desde el factor académico, institucional, individual y económico; se define como instrumento de recolección una encuesta estructura y una muestra de 93 estudiantes desertores con una confiabilidad de 90%. La encuesta estuvo conformada por 15 preguntas, cada una con 5 opciones de respuesta. Se usó una escala de impacto de 1 a 5, donde 5 representa el mayor impacto y 1 el menor impacto. En esta fase, los datos recolectados se analizan por el método factorial de componentes permitiendo reducir a 38 el listado de las variables.

En la fase 2, un Panel de nueve expertos cualifica el grado de influencia de las variables en una matriz de doble entrada, en un rango de influencia nula (igual a 0), a influencia potencial (igual a 4).

Con cada pareja de variables se hace la siguiente pregunta: ¿Existe una relación de influencia entre la variable i y la variable j? Si la respuesta es negativa se da

la nota de 0. Si la respuesta es positiva, la relación de influencia directa recibe la nota de: 1 si se le considera débil, 2 si media, 3 si fuerte y, finalmente, 4 si se le considera potencial.

En la tercera fase, se identifica las variables clave o esenciales en la evolución del fenómeno de la deserción usando la herramienta de estructuración objetiva Matriz de Impacto Cruzados Multiplicación Aplicada a una Clasificación (MICMAC), que mediante una serie de algoritmos matemáticos clasifica las variables en subgrupos, los cuales, se conforman dependiendo de la función que estas variables pueden desempeñar en las dinámicas del sistema o la evolución de los estudios en cuestión (Arcade, Godet, Meunier, Roubelat, 2004).

4. Resultados

4.1 Listado de las variables

Una vez aplicada la encuesta con las 75 variables iniciales se procede a hacer el listado definitivo a partir del mayor grado de significancia estadística obtenida con el método del Análisis de Componentes Principales ACP. Medina y Ortegón (2006) señalan la adopción de diversas técnicas en la metodología de prospectiva. Finalmente se listan 38 variables que componen el factor académico, económico, individual e institucional (tabla 1) para el análisis estructural del MicMac.

Tabla 1. Extracción de comunalidades por factor

Factor	Variable	Descripción	Extracción
Académico	Ac10	Inadecuada comunicación profesor- alumno	0.908
	Ac7	Falta dominio conceptual del docente sobre los contenidos de las asignaturas (cursos)	0.825
	Ac5	Gran número de asignaturas por semestre	0.807
	Ac8	Inadecuadas actividades de evaluación y de aprendizaje	0.787
	AC20	Insatisfacción con el plan de estudios	0.786
	Ac23	Imposibilidad de homologar asignaturas (cursos) en otras carreras de la institución	0.784
	Ac9	Inadecuado uso de recursos didácticos	0.784
	Ac21	Muchos requisitos y pre requisitos entre asignaturas en el plan de estudios	0.778
	Ac12	Falta de preparación para responder a las evaluaciones e inasistencia a clase	0.767
	Ac19	Las asignaturas se consideraban poco pertinentes	0.755
Económico	Fs6	Asumió responsabilidades económicas hacia otras personas (padres, hijos)	0.973
	Fs5	Altos costos de las prácticas profesionales	0.901
	Fs4	Altos costos de las visitas y prácticas extramuros	0.883
	Fs2	Altos costos de sostenimiento académico	0.882
	Fs3	Altos costos de sostenimiento personal (alimentación, vestido, arriendo)	0.877
	Fs1	Altos costos en el valor de la matrícula	0.871
	Fs7	Cambio en los ingresos mensuales familiares/ personales.	0.867
	Fs10	Se vio obligado (a) a trabajar	0.807
	Fs8	Pérdida de empleo	0.800
	Fs9	Le fue suspendido el apoyo financiero institucional (becas, descuentos)	0.798
	Fi5	La carrera no satisfizo sus expectativas	0.900
	Fi4	Falta de identificación con la universidad	0.875

Individual	Fi1	Eligió una carrera que no correspondía a su orientación vocacional. Ingreso a la carrera como segunda opción.	0.855
	Fi6	Bajo nivel de responsabilidad y auto exigencia académica	0.847
	Fi7	Baja motivación hacía los estudios, prefiriendo un ambiente de diversión	0.823
	Fi11	Conflictos familiares/ Sufrió alguna calamidad familiar	0.790
	Fi12	Organización de su propio núcleo a familiar	0.778
	Fi2	Bajo nivel de conocimientos previos	0.771
Institucional	Fa22	Deficientes condiciones de dotación de los laboratorios para las prácticas académicas	0.894
	Fa23	Deficiente recursos de biblioteca (dotación de textos y tecnología)	0.884
	Fa21	Deficientes condiciones físicas de las aulas de clase, biblioteca, laboratorios, salas de cómputo y espacios físicos en general	0.882
	Fa7	Falta de cursos de nivelación al inicio de la carrera y cursos inter semestrales	0.855
	Fa24	Deficientes instalaciones tecnológicas y condiciones de las granjas experimentales	0.852
	Fa3	No tuvo descuento en el valor de la matrícula pese a tener un hermano (a) matriculado al tiempo en la institución	0.832
	Fa9	Falta de apoyos académicos en asignaturas de alta complejidad en los primeros tres semestres de carrera	0.827
	Fa8	Ausencia de consejerías académicas	0.824
	Fa2	No tuvo descuento en el valor de la matrícula pese a tener condiciones económicas desfavorables (estrato)	0.817
	Fa25	Deficientes instalaciones y condiciones para las prácticas deportivas y culturales	0.815

Fuente: Elaboración propia. Análisis SPSS v. 21

4.2 Relación entre variables

El panel de expertos perteneciente a la comunidad académica de la Universidad de los Llanos, construyó la matriz de análisis estructural con cada una de las 38 variables fijadas en la fase 1 respondiendo a la pregunta ¿Existe una relación de influencia entre la variable i y la variable j ?. El panel lo representó cuatro docentes del Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación, tres docentes de la Facultad de Ciencias Económicas y la Facultad de Ciencias Agropecuarias y Recursos Naturales, tres Psicólogos del Programa de Retención Estudiantil Unillanista (PREU) y una docente de la Universidad Santo Tomas. La reducción del listado inicial de variables de 75 a 38 variables, permitió que se completara el llenado de la matriz, en tanto, el número de relaciones directas fue de 1444 preguntas, lo cual, implicó interpretaciones, discusiones y acuerdos frente a la valoración del grado de influencia entre variables. El MicMac comprobó un llenado de la matriz de 52%, por encima del 25% esperado por el método.

4.3 Identificación de las variables clave con MicMac

En la investigación, sobre la deserción estudiantil en los programas acreditados de alta calidad de la Universidad de los Llanos, en una visión prospectiva al 2030, se resalta con la MID que las variables claves según el panel de expertos en su

análisis directo es: falta de apoyos en asignaturas de alta complejidad en los primeros semestres de carrera (Fa9) y falta de consejerías académicas (Fa8). En la fig. 1 de la matriz MII la variable clave o estructural de la deserción es la falta de consejería académica (Fa8) esto por encontrarse en el cuadrante de riesgo, por tanto, debe ser de inmediata resolución a fin de disminuir la deserción estudiantil. Al respecto se indica que aunque en el reglamento estudiantil se contemple este apoyo académico, este no ha trascendido institucionalmente o nunca se ha implementado.

Un aporte adicional es la identificación de variables determinantes o amenazantes. Por su ubicación en el cuadrante superior izquierdo del plano y cercanas a la ordenada y distante de la raíz de la abscisa las hace muy influyentes en la deserción. Estas son: (Fa2) falta de apoyo en la matricula pese a tener una situación económica desfavorable, (Fa9) falta de apoyos académicos en los primeros tres semestres de carrera y (Fa3) falta de apoyo económico por hermanos o cónyuges. No obstante, en el caso de UNILLANOS tales variables hacen mención a los apoyos que semestre a semestre reciben los estudiantes, es decir, aunque son una permanente amenaza, entre tanto la universidad continúe ofreciendo estos apoyos no serán la principal causa de deserción como lo relata Jorquera, Farías y González (2018) acerca de las becas como factor de retención.



Figura 1. Matriz de influencia indirecta MII Fuente: Elaboración propia. Análisis MicMac.

Por su parte, de acuerdo con el método estructural, las variables de influencia, autónomas y de resultado cumplen una función no definitiva como causa de deserción universitaria en UNILLANOS, dado que las mismas, tienen de forma general poca influencia y dependencia.

Explorando la evolución del fenómeno a través de la máxima interacción entre variables, en la fig. 2 del MPII surgen como variables claves de la deserción: (Fa2) falta de apoyo en la matrícula pese a tener condiciones económicas desfavorables, (Fs4) altos costos de las visitas extramuros, (Fi11) conflictos o calamidad familiar, (Fi7) baja motivación por el estudio prefiriendo un ambiente de diversión y (Fa8) falta de consejería académica. Nótese que en este nuevo análisis, surgen variables de riesgo que el análisis indirecto no detecto, como son las variables Fa2, Fs4, Fi11 y Fi7 y; se confirma en este nuevo escenario de interacciones de influencia a la consejería académica como la variable estructural de la deserción en UNILLANOS.

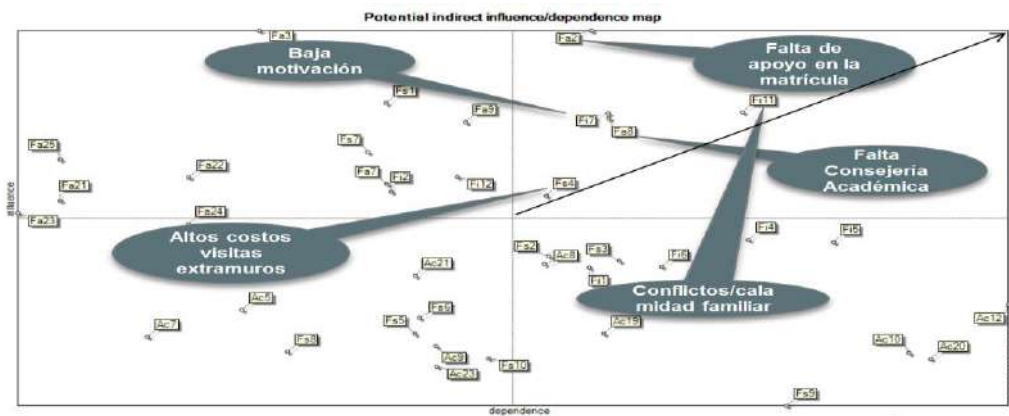


Figura 2. Matriz de influencia Potencial indirecta MPII

Fuente: Elaboración propia. Análisis MicMac.

5. Conclusiones y aportes al sistema

La variable Fa8 “Falta de Consejería Académica” del factor institucional representa la principal causa de deserción en los programas acreditados de alta calidad en la Universidad de los Llanos, dado que el método estructural MICMAC la detectó tanto en el análisis directo, indirecto y el potencial indirecto de la matriz. Bayrón (2012) sostiene que la presencia de un consejero profesional podría ser una estrategia positiva en el mejoramiento de las tasas de retención y en el logro educativo del estudiante universitario. Las investigadoras sugieren que al disponer de una Consejería Académica en la perspectiva del (MEN, 2009, p. 103) se podría anticipar el riesgo de las variables del factor individual Fi11 y Fi7. La variable Fs4 denota como las diversas prácticas extramuros en el caso de Medicina Veterinaria y Zootecnia e Ingeniería Agronómica tienen incidencia en la deserción de sus estudiantes por el esfuerzo financiero adicional; así mismo, con la variable Fa2 se hace más relevante la continuidad de los apoyos económicos para los estudiantes, en especial por que el mayor porcentaje son de estratos 1 y 2.

Cabe anotar que siendo la Consejería Académica una variable institucional, retoma validez la postura de Tinto (1989) al indicar que la integración académica y social de los estudiantes esta mediada por las experiencias institucionales académicas y extracurriculares, razón por la cual, el Programa de Retención Estudiantil de UNILLANOS ha hecho una adaptación de éste modelo en el

desarrollo de sus experiencias de apoyo psico pedagógico y académico para la permanencia y graduación.

Referencias bibliográficas

- Arcade Jacques, G., Meunier, F y Roubelat F. (2004). Metodología de Investigación de Futuros. Análisis estructural con el método MICMAC y estrategia de los actores con el método MACTOR. Traducido por María Teresa Mendieta James. Corresponde a la Sección No 4 de la publicación "Future Research Methodology, Versión 1.0", de Jerome C. Glenn, Editor, 1999.
- Astigarraga Eneko (2004). Manual de Prospectiva. Deustuko Unibertsitatea Donostia-San Sebastián. Universidad de Deusto. MEDE Facultad de CC.EE. y Empresariales Prospectiva. Especialidad en Dirección Estratégica. Curso 2003-2004 ikasturtea. <https://es.scribd.com/doc/56536288/Manual-Prospectiva-Universidad-Deusto> (tomado 3 julio/2017)
- Barragán, S. González, L., Calderón, G. (2018). Perfiles del abandono estudiantil en el programa de Contaduría pública de la universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano mediante el análisis de supervivencia y el proceso Jerárquico analítico. Congreso CLABES VIII, Panamá. Recuperado de <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1884>
- Berger, Gastón (1957), Sciences Humaines et prévision. Revue des Deux Mondes, 1ier Fevrier. (1964), Phénoménologie du temps et prospective, Presses Universitaires de France, Paris
- Chuvieco Salinero, E. (1996). Fundamentos de Teledetección espacial. Madrid. Ediciones RIALP. 568 p.
- Godet Michell (1993). De l'anticipation a'action: Manuel de Prospective et stratégie. Copyright by Dunod, París. Traducción de Emilia Pagés i Buisán y Jaime Gavalde Posiello. Marcombo Editores, 1993. España. Tomado web 26 febrero de 2017. <https://administracion.uexternado.edu.co/matdi/clap/De%20la%20anticipaci%C3%B3n%20a%20la%20acci%C3%B3n.pdf>
- Godet Michel y Durance Philippe (2007). Prospectiva Estratégica: Problemas y Métodos. Cuaderno No. 20. Segunda edición. Donostia-San Sebastian.
- _____ (2009). La prospectiva estratégica para las empresas y los territorios. Traducido por Karel García Kortina. Cuaderno de Lipsor. Serie de investigaciones No.10.
- _____ (2011). La prospectiva estratégica para las empresas y los territorios. Traducido por Karel García Kortina. UNESCO – DUNOD
- Jorquera, Óscar, Farías, J., & González, P. (2018). ¿Cuáles Son Los Factores Asociados Al Abandono De Los Estudiantes De Programas De Equidad En Chile? El Caso De Una Universidad Tradicional. *Congresos CLABES*. Recuperado a partir de <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/194>
- Medina V. J. y Ortegón E. (2006). Manual de prospectiva y decisión estratégica: bases teóricas para América Latina y el Caribe. Instituto Latinoamericano y del Caribe de Planificación Económica y Social (ILPES). CEPAL serie de Manuales. P. 55-98. Chile.
- Miklos, T. y Tello, M. E. (2007). *Planeación y prospectiva: una estrategia para el diseño del futuro*. Editorial Limusa S.A. México. <https://es.slideshare.net/sandraorientacion/planeacion-prospectiva-milkos-tello>
- Ministerio de Educación Nacional (2009). Deserción estudiantil en la educación superior colombiana. Metodología de seguimiento, diagnósticos y elementos para su prevención. P. 19- 53. www.mineduacion.gov.co
- Ministerio de Educación Nacional (2013). Lineamientos política de educación superior inclusiva. ISBN: 978-958-691-624-
0. Dirección de Fomento para la Educación Superior. Bogotá, Colombia, 2013. www.mineduacion.gov.co
- Munizaga Mellado, F., Cifuentes Orellana, M., & Beltrán Gabrie, A. (2017). Variables y factores asociados al fenómeno de la retención y abandono estudiantil universitario en investigaciones de Latinoamérica y el Caribe. *Congresos CLABES*. Recuperado a partir de <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1671>
- OCDE Y BANCO MUNDIAL (2012). Evaluaciones de políticas nacionales de educación. La educación superior en Colombia 2012. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264180710-es>
- Tinto Vicent (1975). Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, 45(1), 89-125.
- Tinto Vicent (1982). Definir la Deserción: Una Cuestión de Perspectiva. *Revista de Educación Superior*, Vol. XVIII, N. 71, 33-51. <http://dx.Doi./de.org10.1002/ir.37019823603>
- Tinto Vicent (1989). El abandono de los estudios superiores: Una Nueva Perspectiva de Las Causas del Abandono y su Tratamiento.

Una revisión crítica de los factores psicosociales asociados al abandono universitario en primer año¹.

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

Nicolas Reyes nicolasreye@gmail.com Colombia
Universidad Católica de Colombia

Alba Lucia Meneses almeneses@ucatolica.edu.co Colombia
Universidad Católica de Colombia

1. Resumen.

El abandono hace parte de la agenda global de la educación superior y una amenaza para el desarrollo de cualquier país. Uno de cada tres estudiantes en educación superior no completan el proceso académico en el tiempo previsto. De esta población, un 36% en Colombia se retira en el primer año.

Diversos modelos teóricos han contribuido al estudio del abandono temprano entre los que destacan los de tipo económico, organizacional, sociológico, psicológico e interaccionista los cuales han abordado factores psicosociales (FPS en adelante) como predictores o mediadores del abandono en educación superior (Allen, Robbins & Sawyer, 2009).

Los FPS son elementos del entorno social que interactúan e influyen con los atributos individuales y, en el contexto educativo, facilitan la adaptación social y académica. El estudiante con atributos psicológicos favorables para afrontar las demandas del proceso educativo, tiene mejor interacción con el ambiente de la institución educativa, mayor adaptación y más persistencia.

Con base en la poca claridad respecto al papel de las variables endógenas (propias del sujeto) que predicen la conducta de retiro. El estudio pretende, con base en la diversidad de FPS incorporados en modelos hasta la actualidad, identificar ¿cuál es la evidencia empírica de los FPS relacionados con el abandono universitario en primer año?

La literatura sugiere que el desempeño académico y el ajuste tienen una relación con el abandono universitario. Lo anterior, también permite considerar una relación indirecta entre FPS y la decisión de abandono. Con el fin de obtener evidencia sobre lo enunciado, se planteó una revisión crítica de literatura (Grant & Brooth, 2009) que incorporó la evidencia de los FPS relacionados con el desempeño, el ajuste y la abandono universitario en primer año. Por medio del instrumento PICOS (Moher et al., 2009) se analizó la evidencia empírica documentada en bases de datos y repositorios. 79 investigaciones fueron evaluadas con base en correlaciones significativas superiores a 0.25 (Cohen, 1992).

¹Autores: Nicolás Reyes Gonzalez – Mg. En Psicología; Estudiante de Doctorado en Psicología Universidad Católica de Colombia
Alba Lucia Meneses – Phd. en Dificultades de Aprendizaje y Procesos Cognitivos- Docente de Doctorado en Psicología
Universidad Católica de Colombia

Con base en la evidencia empírica revisada, los FPS incorporados en el estudio corresponden a la búsqueda de soporte, el ajuste, la motivación, la autoestima o autoconcepto, el estrés percibido, la sobre carga académica, la autoeficacia académica, el soporte social percibido, la ansiedad a la evaluación y la efectividad en la toma de decisiones de carrera (Robbins, Lauver, Huy & Davis, 2004; Sandler, 2000; Sommer & Dumont, 2011)

Los resultados mostraron que la percepción de soporte social, autoeficacia académica y estrés percibido tienen relación con permanencia, ajuste y desempeño. Adicionalmente, se encontró relación entre búsqueda de soporte con ajuste y abandono universitario y entre motivación intrínseca, autoestima, percepción de sobrecarga académica, ansiedad y autoeficacia en la toma de decisiones de carrera con abandono y desempeño.

La existencia de variables que tienen una relación directa o mediada por el ajuste o el desempeño permite complementar los modelos planteados a la fecha. Incluir estas relaciones mediadas incrementa el poder explicativo de los modelos de abandono en primer año y orienta las estrategias para la intervención.

Palabras clave: Deserción universitaria, Abandono universitario; Factores psicosociales, Revisión crítica

2. *Introducción*

El abandono universitario es un problema que hace parte de la agenda global de la educación superior y constituye una amenaza para el desarrollo cualquier país. Tinto (1982), lo define como una situación a la que se enfrenta un estudiante cuando aspira y, no logra o tiene la intención de completar su proyecto educativo. Este tiene un mayor impacto en etapas tempranas de proceso educativo tras las demandas de adaptación social, académica e individual (Castaño, Gallón & Gómez, 2004) por lo que un 53% del abandono ocurre al finalizar el primer año (Unesco, 2007).

Para el diseño de intervenciones orientadas a la permanencia, se continúa trabajando en la identificación de determinantes de la deserción (Robbins, Oh, Le & Button, 2009). Estudiar el abandono universitario ha generado diferentes modelos explicativos de tipo económico, organizacional, sociológico, psicológico e interaccionista (Castaño, Gallón, Gómez, & Vásquez, 2006; Himmel, 2002; Torres, 2012; Viale, 2014) los cuales abordan variables psicológicas y sociales como predictores o mediadores.

Para la revisión se consideran los factores psicosociales (FPS) como aquellos elementos del entorno social que interactúan e influyen con los atributos individuales (Hogg & Vaughan, 2018) y que dentro del contexto educativo facilitan la adaptación social y académica. Por tanto, el estudiante que posee atributos psicológicos favorables para afrontar las demandas del proceso educativo, tiene mejor interacción con el ambiente de la institución educativa (Harris & Wood, 2014), mayor adaptación y mayor persistencia (England, 2012).

La diversidad de conceptos sustenta la necesidad de incorporar revisiones para favorecer la uniformidad en las variables que, como determinantes o mediadoras, están relacionadas con el abandono universitario en primer año y la efectividad de los procesos de intervención (Allen et al, 2009; Robbins, Lauver, Huy & Davis, 2004; Fong et al., 2017).

Para cumplir con lo anterior, se realiza una revisión a partir de dos dominios cognitivos: los psicológicos y los derivados de modelos educativos. Los primeros se refieren a (a) los motivos como motores, son elementos ligados a la motivación orientada al cumplimiento de metas y la necesidad de pertenencia y (b) los motivos como metas, incluyen motivación hacia el resultado, el rendimiento o hacia el aprendizaje. Los segundos, abordan: (a) los motivos y las expectativas, contemplan la autoeficacia y las expectativas de resultado y (b) la autorreferencia que corresponde al autoconcepto (Richardson, Abraham & Bond, 2012; Robbins et al., 2004; Robbins, Allen, Casillas, Peterson & Le, 2005).

Los FPS del abandono según su conceptualización y medida en la literatura son la motivación, la ansiedad a la evaluación; el ajuste; el soporte social percibido; la efectividad en la toma de decisiones de carrera; la autoeficacia académica; la autoestima o autoconcepto; la sobrecarga académica, y el estrés percibido (Petersen, Low & Dumont, 2009; Petersen, Lown, Dumont y Malope, 2010; Robbins et al; 2004; Sandler, 2000; Sommer & Dumont, 2011; Sommer, 2013). La tabla 1 muestra una breve definición de cada una de las variables incluidas en la revisión.

3. Metodología

El presente trabajo constituye una revisión crítica de literatura (Grant & Brooth, 2009) que buscó la identificación de un marco de referencia que permita identificar e integrar las variables psicológicas y sociales que, de acuerdo con la literatura, están relacionadas con el abandono universitario en primer año.

Por medio del instrumento PICOS (Moher et al., 2009) se analizó la evidencia empírica documentada en bases de datos y repositorios. 79 investigaciones fueron evaluadas con base en correlaciones significativas superiores a 0.25 (Cohen, 1992) entre aspectos psicosociales con abandono universitario en primer año, desempeño académico y ajuste a la universidad (Sommer, 2013). Los criterios de búsqueda utilizados se exponen en la tabla 2.

Tabla 2. Criterios de búsqueda PICOS

Criterio	Términos de búsqueda
Población	Estudiantes universitarios/Carreras universitarias/profesionales/De primer año
Estudios	Revisiones de literatura/Estudios empíricos
Variables independientes	Motivación/Motivation - Sobrecarga académica/Academic Overload - Autoestima/Autoconcept/Selfconcept /Self-steem /Self perception - Autoeficacia/Self-efficacy - Eficacia en la toma de decisiones de carrera/Carreer desition making self-efficacy- Estrés Percibido/Perceived Stress - Búsqueda de soporte/Help Seeking - Soporte social percibido/Social Support - Ansiedad a la Evaluación/Test anxiety

Variables dependientes	Deserción universitaria/persistence/university dropout/student attrition/ /intent to persist Desempeño académico /academic performance Ajuste/adjustment
------------------------	--

Tabla 1. Definición de factores psicosociales en la literatura

Factor	Definición
Búsqueda de Soporte	Conducta de logro que se caracteriza por el empleo de estrategias para obtener éxito. Es un comportamiento proactivo de búsqueda de solución de problemas abarca las interacciones de tipo informal que se encuentran asociadas a mejor socialización en la universidad y al uso de los servicios de soporte e intervención. (Petersen et al., 2009; Richarson et al., 2012; Sommer & Dumont, 2011, Sommer, 2013).
Ajuste	Proceso multidimensional de interacción entre lo individual y el entorno para el afrontamiento de las demandas que provienen del proceso educativo. Este constructo se ha abordado en cuatro sub-dimensiones de tipo académico, social, personal/individual e institucional (Baker & Siryk, 1984).
Motivación	Se consideran como las razones para involucrarse en diferentes actividades y cuando se orienta al aprendizaje se encuentra relacionado con interés en el estudio, persistencia, metas de desempeño y con las decisiones del sujeto al enfrentarse a diferentes alternativas y puede categorizarse como intrínseca, extrínseca o no motivada (Eccles & Winfield, 2002, Sommer & Dumont, 2011; Vallerand et al. 1992)
Autoestima	Es una actitud negativa o positiva hacia sí mismo. Constituye un recurso relevante para el ajuste en momentos estresantes, ha sido relacionada con la implementación efectiva de estrategias para completar tareas y con el desempeño académico (Petersen et al., 2009)
Estrés Percibido	Constituye una percepción de falta de control, sobrecarga y presión que se refleja en un sentimiento de ansiedad, culpa y/o preocupación (Cohen, Kamarck & Mermelstein, 1983).
Sobrecarga académica	Sensación de recarga de requerimientos educativos o responsabilidades para la obtención de propósitos académicos. Está acompañado de pensamientos de incapacidad para administrar de forma afectiva demandas académicas y está asociada con altos niveles de estrés en el primer año de universidad. (Petersen, et al., 2009; Sommer, 2013; Sommer & Dumont, 2011).
Autoeficacia	Corresponde a un juicio respecto a la habilidad de obtener o completar una tarea académica de forma independiente y autónoma. Se caracteriza por creencias de habilidad para desempeñarse y conducir sus actividades académicas y afrontamiento positivo de demandas académicas (Chiungjung, 2016; Sommer, 2013; Schunk, 1991).
Soporte social percibido	Sentimientos de aprecio, cuidado estima y valor, que provienen de otras personas. Se caracteriza por sentimiento de pertenecía a redes de comunicación y mutua obligación/responsabilidad. (Robbins et al., 2004; Sommer, 2013)
Ansiedad a la evaluación	Es definida como la inhabilidad para pensar o recordar, un sentimiento de tensión. Corresponden a respuestas emocionales y comportamentales que se acompañan de un pensamiento de preocupación por tener resultados negativos o fallar en un examen o situación evaluativa. (Chin, Williams, Taylor & Harvey, 2017)
Eficacia de la toma de decisiones de carrera	Se refiere al grado de confianza que los estudiantes tienen con respecto a su habilidad para obtener información ocupacional y educativa y planear actividades académicas. Se relaciona con la conducta orientada a una meta y representa un juicio sobre las habilidades para tomar <u>información para organizar y ejecutar acciones para obtener éxito (Sandler, 2000)</u>
	—

4. Resultados

Se presenta el rango de correlación encontrado entre las variables objeto de estudio y el número de unidades de análisis que soportan cada rango (Fig. 1). La evidencia sugiere que tener una percepción de soporte social y autoeficacia académica, favorecen la permanencia, el ajuste y el desempeño académico ($r \geq 0.25$) (De Clercq, Galand, Dupont & Frenay, 2012; Fong et al, 2017; Multon, Brown & Lent 1991; Robbins et al, 2004; Sommer, 2013). Así mismo presentar estrés percibido derivado de las demandas académicas, sociales e individuales en el proceso de adaptación a la universidad afecta el nivel de ajuste y rendimiento en la universidad e incrementa la intención o conducta de abandono ($r \geq 0.25$) (Petersen, Low & Dummont, 2009; Sommer, 2013).

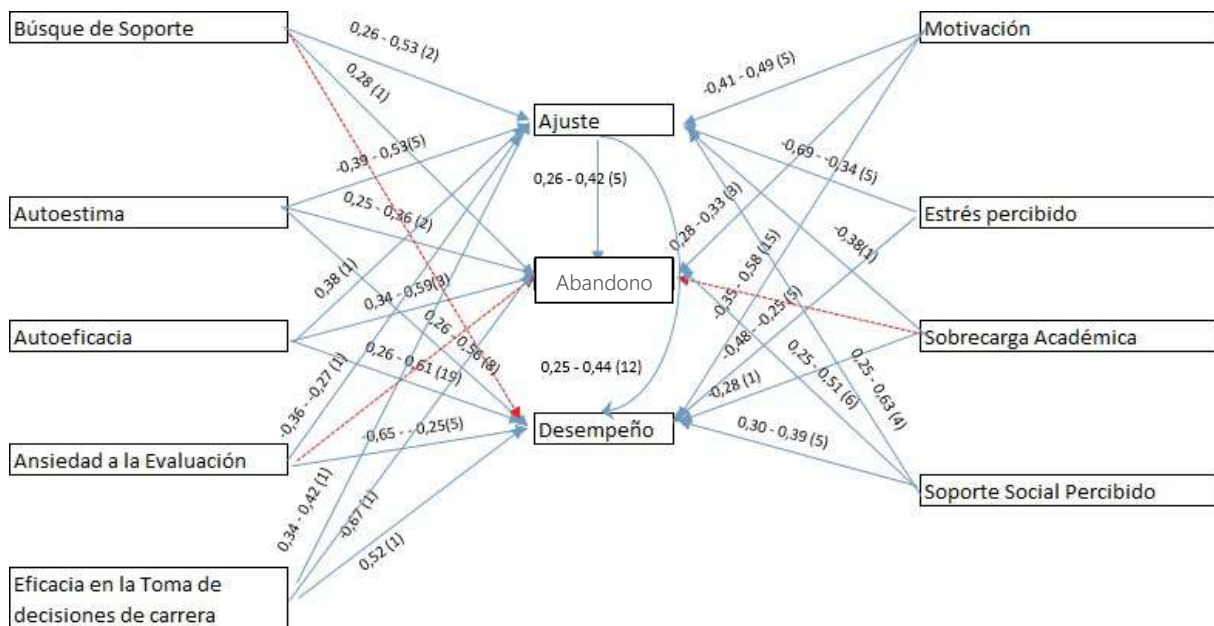


Figura 1. Rangos correlacionales entre variables psicossociales, desempeño y abandono universitario

Otros de los FPS estudiados muestra tener relación con dos de las variables dependientes estudiadas ($r \geq 0.25$). La búsqueda de soporte mostró evidencia correlacional con el ajuste y el abandono universitario (Pascarella, & Terenzini; 1980; Sommer; 2013). Por otro lado, la motivación, principalmente intrínseca, tiene relación con al ajuste y el desempeño académico (Deci; Vallerand; Pelletier & Ryan, 1991; Medellín, 2010; Sommer & Dumont; 2011, Sommer, 2013). Respecto a la autoestima, existe poca evidencia con respecto su relación con abandono universitario, sólo Gloria et al. (1999), sugirieron una relación con la intención de retiro. Sin embargo, con respecto al desempeño, el ajuste académico e institucional se evidenció evidencia correlacional (Khalaila, 2015; Sommer & Dumont, 2011). La sobrecarga académica, evidenció tener correlación inversa con respecto a abandono universitario y desempeño académico (Petersen et al 2009; Sommer 2013). La ansiedad a la evaluación mostró correlaciones inversas con el desempeño y al ajuste (Khalaila, 2015; Sommer, 2013). Finalmente, la autoeficacia en la toma de decisiones de carrera, si bien no mostró una amplia

evidencia, se identifica relación con el abandono y el desempeño académico (Peterson, 1993; Sandler, 2000; Spitzer, 2000).

En contraste con lo reportado por la literatura, en este estudio las investigaciones revisadas sobre la ansiedad a la evaluación y la sobrecarga académica, no presentan indicadores correlacionales significativos superiores a 0.25 con respecto al abandono universitario. De igual forma no se observaron correlaciones significativas superiores a 0.25 con respecto al desempeño académico.

5. Conclusiones

Los hallazgos del presente estudio sugieren que tener una percepción de soporte social, autoeficacia académica y estrés percibido derivado de las demandas educativas influyen en la permanencia, el ajuste y el desempeño académico. También que (a) la búsqueda de soporte tiene relación con el ajuste y el abandono universitario; (b) la motivación intrínseca con al ajuste y el desempeño académico; (c) la autoestima, con el ajuste y el abandono universitario; (d) la sobrecarga académica correlación inversa con abandono universitario y desempeño académico; (e) la ansiedad a la evaluación correlación inversa con el desempeño y al ajuste y finalmente (f) la autoeficacia en la toma de decisiones de carrera con el abandono universitario y el desempeño académico.

Por otro lado, que el ajuste y el desempeño están directamente relacionados con el abandono universitario. Al respecto, la revisión realizada muestra que la variable ajuste, incluyendo de forma diferenciada el social, académico, institución e individual, tiene relación con el desempeño y la deserción (Baker & Siryk, 1984; Crede y Niehorster, 2012; Sommer & Dumont, 2011, Sommer, 2013). De igual forma estudios como el de Cabrera et al (1993) y Sandler (2000) muestran que la relación entre el desempeño académico y el abandono universitario.

Lo anterior sugiere que aquellos elementos relacionados con el ajuste o el desempeño pueden predecir de forma mediada el abandono de estudiantes universitario de primer año. Además, que existen variables que tienen una relación directa con el abandono universitario o que al tener una relación con al ajuste o el desempeño pueden reflejar una relación indirecta. Estudios como los realizados por Robbins et al (2004), Sommer (2013) y Sandler (2000) sugieren que incluir las relaciones mediadas incrementar el por explicativo de los modelos explicativos de abandono.

Los estudios de Robbins et al. (2004), Fong et al. (2017) y Richardson et al. (2012) constituyen un importante precedente que requiere actualización en pro de la identificación y generación de medidas orientadas a favorecer los procesos de intervención educativa institucional. Las evidencias incluidas en este escrito buscan mostrar el estado de la investigación en un campo que, a pesar de ser ampliamente estudiado, requiere constante actualización dado que la medición FPS orientados a nutrir la intervención en primer año, favorece la retención en un

5% con respecto a los programas de intervención que no miden estas variables (Allen et al., 2009).

6. Referencias

- Allen, J., Robbins, S., & Sawyer, R. (2008). Can Measuring Psychosocial Factors Promote College Success?. *Applied Measurement in Education*, 23(1), 1-22. doi: 10.1080/08957340903423503
- Baker, R. & Siryk, B. (1984). Exploratory Intervention with a Scale Measuring Adjustment to College. *Journal of Counseling Psychology*, (1), 31-38. doi: 10.1037/0022-0167.33.1.31duración. *Lecturas de Economía*, 60, 39-65. Recuperado de: <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/lecturasdeeconomia/article/view/2707>
- Chin, E., Williams, M., Taylor, J. & Shane, H. (2017). The influence of negative affect on test anxiety and academic performance: An examination of the tripartite model of emotions. *Learning and Individual Differences*, 54, 1-8. doi: 10.1016/j.lindif.2017.01.002
- Chungjung, H. (2016). Achievement goals and self-efficacy: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 19, 119 – 137. doi: 10.1016/j.edurev.2016.07.002
- Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological Bulletin*, 112, 155–159. doi:10.1037/0033-2909.112.1.155
- Cohen, S., Kamarck, T., & Mermelstein, R. (1983). A global measure of perceived stress. *Journal of Health & Social Behaviour*, 24(4), 385-396. doi:10.2307/2136404
- Crede, M., & Niehorster, S. (2012). Adjustment to College as Measured by the Student Adaption to College Questionnaire: A Quantitative Review of its Structure and Relationships with Correlates and Consequences. *Educational Psychology Review*, 24(1), 133-165. doi:10.1007/s10648-011-9184-5
- De Clercq, M., Galand, B., Dupont, S. & Frenay, M. (2012) Achievement among first-year university students: an integrated and contextualised approach. *European Journal of Psychology of Education*, 28(3), 641-662. doi: 10.1007/s10212- 012-0133-6
- Deci, E., Vallerand, R., Pelletier, L. & Ryan, R. (1991). Motivation and Education: The Self-Determination Perspective. *Educational Psychologist*, 26(3), 325-346. doi: 10.1207/s15326985ep2603&4_6
- Eccles, J. & Wigfield, A. (2002). Motivational Beliefs, Values, and Goals. *Annual Review of Psychol.* 53, 109–32. doi: 10.1146/annurev.psych.53.100901.135153
- England, C. (2012). Teoría Social Cognitiva y Teoría de Retención de Vincent Tinto: Marco Teórico para el estudio y medición de la auto-eficacia académica en estudiantes universitarios. *Revista Griot*, 5(1), 28- 49. Recuperado de: <http://journals.upr.edu/index.php/griot/article/view/1774>
- Gloria, A. M., Kurpius, S. E. R., Hamilton, K. D., & Willson, M. S. (1999). African American students' persistence at a predominantly white university: Influences of social support, university comfort, and self-beliefs. *Journal of College Student Development*, 40(3), 257-268. Recuperado de: <https://eric.ed.gov/?id=EJ596706>
- Grant, M. y Brooth, A. (2009). A typology of reviews: an analysis of 14 review types and associated methodologies. *Health Information and Libraries Journal*. 26, 91-108. doi: 10.1111/j.1471-1842.2009.00848.x
- Harris, F. & Wood, J. L. (2014). The socio-ecological outcomes model: A framework for examining men of color's experiences and success in community colleges. In C. Ozaki & R. Spaid (Eds.). *The Applicability of College Impact Theory to Community College: New Directions for Community Colleges*. Estados Unidos: San Francisco: Jossey-Bass
- Hogg, M & Vaughan, G. (2018). *Social Psychology. Eight Edition*. USA, New York: Pearson.
- Khalaila R (2015). The relationship between academic self-concept, intrinsic motivation, test anxiety, and academic achievement among nursing students: mediating and moderating effects. *Nurse Educ Today*, 35(3),432-438. doi: 10.1016/j.nedt.2014.11.001
- Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., Altman, D., & The PRISMA Group (2009). Reprint-Preferred reporting items for Systematic Reviews and Meta-Analyses: The PRISMA statement. *Physical Therapy*, 89(9), 873–880. Recuperado de: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/19723669>
- Multon, K., Brown, S. & Lent, R. (1991). Relation of Self-Efficacy Beliefs to Academic Outcomes: A Meta-Analytic Investigation. *Journal of Counseling Psychology*, 38(1). 30-38. doi:10.1037/0022-0167.38.1.30
- Pascarella, E. & Terenzini, P. (1980). Predicting Freshman Persistence and Voluntary Dropout Decisions from a Theoretical Mode. *The Journal of Higher Education*, 51(1), 60-75
- Petersen, I., Louw, J., & Dumont, K. (2009). Adjustment to university and academic performance among disadvantaged students in South Africa. *Journal of Educational Psychology*, 29, 99-115. doi: 10.1080/01443410802521066

- Petersen, I., Louw, J., Dumont, K., & Malope, (2010). Adjustment to university and academic performance: Brief report of a follow-up study. *Journal of Educational Psychology*, 30,369-375. doi:10.1080/01443411003659978
- Richardson, M., Abraham, C., & Bond, R. (2012). Psychological Correlates of University Students' Academic Performance: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Psychological Bulletin*, 138(2), 353-387. doi: 10.1037/a0026838
- Robbins S., Oh S., Le H., & Button C. (2009). Intervention effects on college performance and retention as mediated by motivational, emotional, and social control factors: integrated meta-analytic path analyses. *Journal of Applied Psychology* 94(5):1163-84. doi: 10.1037/a0015738
- Robbins, S., Allen, J. Casillas, A., Peterson, C. & Le, H. (2005). 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. doi: 10.1037/0022-0663.98.3.598
- Robbins, S., Lauver, K., Huy, L., Davis, D. & Langley, R. (2004). Do Psychosocial and Study Skill Factors Predict College Outcomes? A Meta-Analysis. *Psychological Bulletin*, 130(2), 261-288. doi: 10.1037/0033-2909.130.2.261
- Sandler, M. (2000). Career decision-making self-efficacy, perceived stress, and an integrated model of student persistence: a structural model of finances, attitudes, behavior, and career development. *Research in Higher Education*, 41, 5, 537-580. doi: 10.1023/A:1007032525530
- Schunk, D. H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, 26, 207-231. Recuperado de: <https://wss.apan.org/jko/mls/Learning%20Content/schunk%20academic%20self%20efficacy.pdf>
- Sommer, M. & Dumont, K. (2011). Psychosocial factors predicting academic performance of students at a historically disadvantaged university. *South African Journal of Psychology*, 41(3), 2011, 386-395. doi: 10.1177/008124631104100312
- Sommer, M. & Dumont, K. (2011). Psychosocial factors predicting academic performance of students at a historically disadvantaged university. *South African Journal of Psychology*, 41(3), 2011, 386-395. doi: 10.1177/008124631104100312
- Sommer, M. (2013). *Psychosocial factors predicting the adjustment and academic performance of university students*. University of Pretoria, Tesis Doctoral, Recuperado de: http://uir.unisa.ac.za/bitstream/handle/10500/13283/thesis_sommer_mm.pdf?sequence=1
- Spitzer, T. M. (2000). Predictors of college success: A comparison of traditional and nontraditional age students. *Journal of Student Affairs Research and Practice*, 38(1), 99–115. doi: 10.2202/1949-6605.1130
- Tinto, V. (1982). Limits of Theory and Practice in Student Attrition. *Journal of Higher Education*, 53(6), 687-700. doi: 10.2307/1981525
- Torres, L. (2012). *Retención estudiantil en la educación superior Revisión de la literatura y elementos de un modelo para el contexto colombiano*. Colombia, Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Vallerand, R., Pelletier, L., Blais, M., Briere, N., Senécal, C., & Vallières, E. (1992). The academic motivation scale: a measure of intrinsic, extrinsic and amotivation in education. *Educational and Psychological Measurement*, 52, 1003-1017. doi: 10.1177/0013164492052004025
- Viale, H. (2014). Una aproximación teórica a la deserción estudiantil universitaria. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 8(1), 59 – 75. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4898826>

Revisión sistemática sobre intención de abandono en educación superior

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

Fabiola Sáez

fsaez@ucsc.cl

Chile Universidad Católica de la Santísima Concepción

Yaranay López

yaralopez@udec.cl

Chile Universidad de Concepción

Rubia Cobo

rubiacob@gmail.com

Chile Universidad de Concepción

Javier Mella

javier.mellan@usm.cl

Chile Universidad Técnica Federico Santa María

Resumen. El abandono de los estudios en Educación Superior es un fenómeno presente a nivel mundial que preocupa a las autoridades universitarias de cada país y a las propias de cada universidad. La cantidad de estudiantes que abandonan los estudios incide en los indicadores de calidad en numerosos modelos de evaluación universitaria y afecta no solo a las universidades, sino al desarrollo social y personal de los jóvenes; por tanto, la investigación sobre la intención de abandono es un tema de interés debido a las repercusiones sociales, institucionales y personales que genera. El objetivo de esta investigación fue caracterizar investigaciones empíricas cuantitativas sobre intención de abandono en estudiantes universitarios en los últimos 5 años.

La metodología empleada fue una revisión sistemática de la literatura según las directrices de la declaración PRISMA. Se emplearon 5 fases: (1) identificación, (2) selección, (3) elegibilidad, (4) inclusión, (5) evaluación de sesgo. La búsqueda fue refinada con las palabras claves de "abandono" y "estudiante universitario" en idioma inglés, español y portugués desde el año 2015 a 2019.

La muestra fue de 15 investigaciones empíricas cuantitativas sobre intención de abandono. Sobre el tamaño muestral, los rangos con mayor proporción de número de estudiantes fueron 101-500 (40%), de 501-1000 (26.66%) y estudios con más de 1000 estudiantes (26.66%). Los trabajos seleccionados fueron realizados en el contexto europeo, los países de origen de las muestras más frecuentes fueron Alemania (40%) y España (20%). El análisis del diseño de investigación empleado indica que el 80% utilizó diseño correlacional y el 86.66%

de los estudios fueron de tipo transversal. La medición de la intención de abandono fue realizada con ítems provenientes de otras escalas (40%), con preguntas creadas por los investigadores para tal fin (46.66%) o de variables relacionadas (13.33%). Los estudios correlacionales vincularon en mayor medida a la intención de abandono con variables como la motivación, el rendimiento o logro académico, el bienestar, el compromiso y la autoeficacia o creencias de competencia. Algunas características personales del estudiante como puntuación de ingreso, nivel educativo de los padres, nivel socioeconómico, calificaciones de enseñanza media, sexo y edad fueron identificados. En menor medida relacionaron a la intención de abandono con variables como emociones, compromiso, optimismo, inteligencia emocional y procrastinación.

Se concluye que la mayoría de los estudios son de tipo descriptivo-correlacional y, por tanto, solo se acercan a la predicción de la intención de abandono. Futuras investigaciones debieran explorar variables que permitan explicar la intención de abandono a través de la propuesta de modelos longitudinales y explicativos. Las formas de medición de la intención de abandono son diversas, generalmente responden a ítems construidos por los autores o ítems de otras escalas, por tal motivo, se hace relevante construir y validar instrumentos que midan este constructo.

Este estudio contribuye a la investigación del abandono en estudiantes universitarios en tanto sintetiza y reflexiona sobre los diversos modos en que los investigadores en la actualidad miden y dan cuenta de las variables relacionadas con la intención del abandono. Esto permite visualizar (1) los modos más frecuentes de evaluación (2) reflexionar sobre las variables que actualmente se relacionan con el abandono en la Educación Superior. Estudios futuros podrían ampliar la búsqueda en otras bases de datos y analizar otros aspectos de los instrumentos utilizados para medir la intención de abandono.

Descriptor o Palabras Clave: Educación Superior, Intención de Abandono, Revisión Sistemática.

1. Introducción

El abandono de los estudios en Educación Superior preocupa a las autoridades universitarias de cada país y las propias de cada universidad, es un fenómeno presente a nivel latinoamericano y mundial (OECD, 2010); se evidencia como un problema común y con causas diferentes (Arce, Crespo, & Miguez-Alvarez, 2015). Los efectos del abandono universitario en la sociedad y las personas obligan al desarrollo de investigaciones sobre el tema, con la finalidad de generar de políticas públicas para su prevención y para mejorar el acceso y la continuidad en la Educación Superior (Domingo, 2014).

En la literatura, en los últimos años se han desarrollado investigaciones sobre los factores que intervienen en el abandono universitario (Mellado, Orellana, &

Gabrie, 2017), los tipos de abandono (Ambroggio, Coria, & Saino, 2013; Arriaga, Burillo, Carpeño, & Casaravilla, 2011), sus posibles causas y factores que permiten su prevención (Gutiérrez et al., 2016). La investigación sobre el abandono se ha centrado en el análisis cuando los estudiantes dejan las instituciones universitarias (Pascarella & Terenzini, 2005). Sin embargo, “se ha investigado en menor medida sobre la intención del abandono de la carrera, descuidando el análisis de los factores que más peso tienen en la consolidación o en la superación de dicha intención” (Herrero, Cervero, Esteban, & Bernardo, 2018, p. 134). Bajo este escenario, se hace relevante la identificación de variables que predicen e impactan en la intención de abandono de los estudiantes.

Históricamente, el concepto de intención de abandono se presenta en el modelo sobre deserción estudiantil propuesto Bean and Metzner (1985). La intención de abandono es definida como la probabilidad estimada de suspender los estudios por parte del estudiante, refiere a la intención informada de los estudiantes de cambiar su especialidad o abandonar su universidad y es vista como una señal de alerta temprana de deserción real (Bean & Metzner, 1985). Según este modelo existen cuatro dimensiones que pueden incidir en la intención de abandono, estos son: 1) los resultados académicos, 2) las variables académicas, 3) los antecedentes previos al inicio de la experiencia universitaria y 4) las variables ambientales (Bean & Metzner, 1985). Por lo cual esta variable se enmarca tanto en procesos internos como externos del estudiante, los cuales pueden facilitar o ser de obstáculo en su desvinculación con la universidad.

Siendo la problemática del abandono una cuestión que atañe al marco de la política formativa general y a las estrategias para el desarrollo del capital humano de los países, en los últimos años se han desarrollado revisiones orientadas su estudio en diversos contextos (Belloc, Maruotti, & Petrella, 2010; Tuero, Cervero, Esteban, & Bernardo, 2018; Wolter, Diem, & Messer, 2014), sin embargo estas revisiones se han centrado en 1) investigaciones que evalúan estudiantes que ya se han marchado de la universidad, teniendo pocos aportes en el caso de la medición y evaluación de la intención de abandono y 2) son estudios desarrollados en muestras de estudiantes de países específicos, dificultando la generalización de los resultados en términos internacionales.

Por tanto, esta investigación pretende revisar sistemáticamente los trabajos que consideren la intención de abandono en estudiantes universitarios, con la finalidad de identificar, clasificar y caracterizar las formas recientes de investigación y sus aportes, con el propósito consolidar los esfuerzos en el área y contribuir al desarrollo de futuras líneas de trabajo. La relevancia de este estudio reside en la fortaleza que tiene las revisiones sistemáticas en actualizar y proveer información sobre el avance científico de un tema en particular (Perestelo-Pérez, 2013). En tal sentido la pregunta que nos planteamos en el presente estudio es ¿Cuáles son las tendencias en la investigación sobre intención de abandono en estudiantes universitarios?, para esto se pretende

identificar los métodos de investigación empleados y los hallazgos principales reportados, para así responder al objetivo de caracterizar investigaciones empíricas cuantitativas sobre intención de abandono en estudiantes universitarios en los últimos 5 años.

2. Método

La búsqueda se realizó mediante la metodología de revisión sistemática, la cual consiste en un proceso de 5 fases para identificar la muestra de artículos a analizar. La primera fase fue la identificación, consistió en la búsqueda de artículos de las bases de datos Web of Science, Scopus, Eric y SciELO. Para la refinación de la búsqueda en las bases, se emplearon las palabras claves de "intención de abandono" OR "dropout" OR "Intentions of dropping out" OR "dropout Intentions" OR "intention of students to drop out" OR "dropout-intentions" AND "university" OR "higher education" OR "college" OR "post-secondary" OR "tertiary education" OR "freshman" OR "undergraduate" OR "first-year student", en idioma inglés, español y portugués, publicados desde hace 5 años (última fecha de búsqueda 24 julio de 2019). También se incluyeron artículos por "bola de nieve". Además, se utilizaron filtros para contar solo con artículos de investigación publicados en revistas de las bases de datos referidas, excluyendo con ello tesis, disertaciones, libros, reseñas, capítulos de libros, entre otros. Los artículos fueron extraídos a través de la herramienta Mendeley.

En la fase de selección, se mantuvo y contabilizó una sola versión aquellos artículos que aparecieron duplicados en las bases de datos consultadas. En la fase de elegibilidad, se eliminaron artículos que no presentaba la palabra "abandono" en contexto de educación superior en el título y/o el resumen. En la fase de inclusión, se consideraron los siguientes criterios: documentos de tipo instrumental o empírico, nivel de estudios Educación Superior, y específicamente estudiantes universitarios y que el tema central fuese abandono. Como criterios de exclusión se consideró: estudio del abandono en niveles distintos de educación formal (primaria, secundaria, postgrado) o texto inubicable. En la fase de evaluación de sesgo dos revisores independientes verificaron la información obtenida, en el apéndice I se presenta el diagrama del proceso.

3. Resultados

Luego del proceso de búsqueda y selección, la muestra fue de 15 investigaciones empíricas cuantitativas sobre intención de abandono. Con respecto a las características de los estudios, en la tabla 1 se describen aspectos generales. Sobre el tamaño muestral, los rangos con mayor proporción de número de estudiantes fueron 101-500 (40%), de 501-1000 (26.66%) y estudios con más de 1000 estudiantes (26.66%). Los trabajos seleccionados fueron realizados en su mayoría en el contexto europeo. Solo se identificó en la revisión de las bases de datos seleccionadas un estudio en Latinoamérica,

específicamente en estudiantes universitarios colombianos. Con respecto al diseño de los estudios y considerando la clasificación de los diseños de investigación en psicología de Ato, López, and Benavente (2013). La mayoría de los trabajos fueron de tipo asociativo, dentro de esta categoría se incluyen trabajos comparativos, predictivos y explicativo. Con respecto a las formas de medición de la intención de abandono, la mayoría de los trabajos midieron este constructo a partir de la construcción de ítems por los propios autores, en menor medida se emplearon ítems y/o escalas diseñadas para tal fin. Finalmente, la mayoría de los trabajos midieron la intención de abandono en una sola medición y en su mayoría la información fue obtenida de forma presencial.

Tabla 1. Características generales de los estudios seleccionados.

Características de los estudios seleccionados	Frecuencia	%	Referencia
Tamaño Muestral			
Menos de 100 participantes	1	6.66	(Biasi, De Vincenzo, & Patrizi, 2018)
Entre 101 y 500	6	40	(Bernardo et al., 2018; Duque, Duque, & Suriñach, 2013; Gillet et al., 2017; Roso-Bas, Pades, & García-Buades, 2016; Suhlmann, Sassenberg, Nagengast, & Trautwein, 2018; Vargas-Porras, Parra, & Roa-Díaz, 2019)
Entre 501 y 1000	4	26.66	(Bäulke, Eckerlein, & Dresel, 2018; Cortes, Mostert, & Els, 2014; Jenó, Danielsen, & Raaheim, 2018; Respondek, Seufert, Stupnisky, & Nett, 2017)
Más de 1000 participantes	4	26.66	(Casanova, Cervero, Nuñez, Bernardo, & Almeida, 2018; Fourie, 2018; Klein, 2019; Truta, Parv, & Topala, 2018)
País donde se desarrolló el estudio			
Alemania	4	26.66	(Bäulke et al., 2018; Klein, 2019; Respondek et al., 2017; Suhlmann et al., 2018)
España	3	20	(Bernardo et al., 2018; Duque et al., 2013; Roso-Bas et al., 2016)
Rumania	1	6.66	(Truta et al., 2018)
Portugal	1	6.66	(Casanova et al., 2018)
Noruega	1	6.66	(Jeno et al., 2018)
Italia	1	6.66	(Biasi et al., 2018)
Colombia	1	6.66	(Vargas-Porras et al., 2019)
Francia	1	6.66	(Gillet et al., 2017)
Suráfrica	2	13.33	(Cortes et al., 2014; Fourie, 2018)
Diseño del estudio			
Descriptivo	3	20	(Bernardo et al., 2018; Klein, 2019; Vargas-Porras et al., 2019)
Asociativo	12	80	(Bäulke et al., 2018; Biasi et al., 2018; Casanova et al., 2018; Cortes et al., 2014; Duque et al., 2013; Fourie, 2018; Gillet et al., 2017; Jenó et al., 2018; Respondek et al., 2017; Roso-Bas et al., 2016; Suhlmann et al., 2018; Truta et al., 2018)
Momentos de medición			
Transversal	13	86.66	(Bäulke et al., 2018; Bernardo et al., 2018; Casanova et al., 2018; Cortes et al., 2014; Duque et al., 2013; Fourie, 2018; Jenó et al., 2018; Klein, 2019; Respondek et al., 2017; Roso-Bas et al., 2016; Suhlmann et al., 2018; Truta et al., 2018; Vargas-Porras et al., 2019)
Longitudinal	2	13.33	(Biasi et al., 2018; Gillet et al., 2017)
Formato de aplicación			
Presencial	8	53.33	(Bernardo et al., 2018; Casanova et al., 2018; Cortes et al., 2014; Duque et al., 2013; Fourie, 2018; Gillet et al., 2017; Respondek et al., 2017; Roso-Bas et al., 2016)
Online	3	20	(Biasi et al., 2018; Jenó et al., 2018; Vargas-Porras et al., 2019)

Presencial-Online	1	6.66	(Bäulke et al., 2018)
No describe	3	20	(Klein, 2019; Suhlmann et al., 2018; Truta et al., 2018)
Instrumento de medida empleado			
Escala completa	0	-	
Ítems de otras escalas	6	40	(Bäulke et al., 2018; Biasi et al., 2018; Gillet et al., 2017; Jenó et al., 2018; Respondek et al., 2017; Truta et al., 2018)
Ítems creados por los autores	7	46.66	(Casanova et al., 2018; Cortes et al., 2014; Duque et al., 2013; Fourie, 2018; Roso-Bas et al., 2016; Suhlmann et al., 2018; Vargas-Porras et al., 2019)
Escala de variables relacionadas	2	13.33	(Bernardo et al., 2018; Klein, 2019)

Considerando las cuatro dimensiones que pueden incidir en la intención de abandono según el modelo teórico propuesto por Bean y Metzner (1985), en la tabla 2 se describen las variables que han sido vinculadas a la intención de abandono. Con respecto a los resultados académicos cuatro estudios vinculan a la intención de abandono con el logro o rendimiento académico (Gillet et al., 2017; Jenó, Danielsen, & Raaheim, 2018; Respondek, Seufert, Stupnisky, & Nett, 2017; Roso-Bas et al., 2016). En referencia a las variables académicas los estudios se centran en mayor medida en la relación de la intención de abandono con la motivación académica (Bäulke, Eckerlein, & Dresel, 2018; Biasi et al., 2018; Jenó et al., 2018; Suhlmann, Sassenberg, Nagengast, & Trautwein, 2018; Vargas-Porras et al., 2019), seguido del estudio del bienestar y satisfacción académica (Duque, Duque, & Suriñach, 2013; Gillet et al., 2017; Gutiérrez et al., 2018; Suhlmann et al., 2018; Truta, Parv, & Topala, 2018), la autoeficacia (Casanova, Fernández-Castañón, Pérez, Gutiérrez, & Almeida, 2018; Gillet et al., 2017) y el compromiso académico (Cortes, Mostert, & Els, 2014; Fourie, 2018; Truta et al., 2018). Finalmente, se presentaron en menor medida estudios que relacionen la intención de abandono con las emociones académicas (Respondek et al., 2017), la percepción de control (Respondek et al., 2017), la procrastinación (Bäulke et al., 2018), la inteligencia emocional (Roso-Bas et al., 2016) y el optimismo/pesimismo (Roso-Bas et al., 2016).

Tabla 2. Clasificación de estudios según variables que inciden sobre la intención de abandono

Resultados Académicos	Variables académicas	Antecedentes previos del estudiante	Variables ambientales
(Respondek, Seufert, Stupnisky, & Nett, 2017; Jenó, Danielsen, & Raaheim, 2018; Roso-Bas, Jiménez, & García-Buades, 2016)	(Bäulke, Eckerlein, & Dresel, 2018; Biasi, De Vincenzo, & Patrizi, 2018; Fourie, 2018; Gillet et al., 2017; Bernardo et al., 2018; Jenó et al., 2018; Respondek et al., 2017; Roso-Bas et al., 2016; Suhlmann, Sassenberg, Nagengast, & Trautwein, 2018; Truta, Parv, & Topala, 2018)	(Biasi, De Vincenzo, & Patrizi, 2018; Fourie, 2018; Klein, 2019; Roso-Bas, Jiménez, & García-Buades, 2016; Vargas-Porras, Parra, & Roa-Díaz, 2019)	(Fourie, 2018; Gutiérrez et al., 2018; Klein, 2019; Vargas-Porras et al., 2019)(Fourie, 2018; Bernardo et al., 2018; Klein, 2019; Vargas-Porras et al., 2019)

Sobre la vinculación con los antecedentes previos del estudiante como las variables más destacadas fueron el número de opción de la carrera, el nivel

educativo de los padres y la puntuación de acceso a la carrera (Casanova et al., 2018; Gutiérrez et al., 2018; Klein, 2019), seguido del nivel socioeconómico (Klein, 2019; Vargas-Porras et al., 2019), de las dificultades para la elección de la carrera (Cortes et al., 2014), sexo, edad (Fourie, 2018) y con la carga por el requerimiento académico, (Klein, 2019).

Finalmente, con respecto a las variables ambientales se presentan vinculaciones con el sentido de pertenencia a la universidad, percepción de las normas (Suhlmann et al., 2018), con el apoyo al estudiante (Jeno et al., 2018), la integración con los profesores, su relación y satisfacción (Klein, 2019; Vargas-Porras et al., 2019), la relación con sus compañeros y la satisfacción del estudiante en esas relaciones (Klein, 2019; Vargas-Porras et al., 2019), el apoyo social (Cortes et al., 2014) y la percepción de calidad de los recursos de la educación (Duque et al., 2013).

La mayoría de los estudios recomiendan el desarrollo de investigaciones longitudinales que permitan estudiar el proceso de la intención de abandono en los estudiantes universitarios. Del mismo modo destacan la importancia de considerar en los diseños de las futuras investigaciones el análisis de muestras de participantes de diversas carreras para poder analizar esta variable en las distintas áreas de formación, así como también la utilización de instrumentos de medida con propiedades psicométricas adecuadas que permitan obtener medidas válidas y confiables. En términos práctico, las investigaciones refieren el desarrollo de investigaciones experimentales, la aplicación de prácticas, orientaciones y estrategias de aula que aborden la intención de abandono, convirtiendo este proceso beneficioso para la formación profesional de los estudiantes.

4. Conclusiones

Para dar respuesta a las preguntas de investigación planteadas sobre ¿Cuáles son las tendencias en la investigación sobre intención de abandono en estudiantes universitarios?, se concluye lo siguiente: (1) La mayor parte de las investigaciones seleccionadas fueron desarrolladas en Europa, con muestras de participantes de tamaño adecuado; (2) con respecto al diseño empleado, la mayoría de los estudios fueron de tipo asociativo transversal; (3) la obtención de la información en su mayoría fue de tipo presencial; (4) pocos estudios emplearon escalas con propiedades psicométricas adecuadas para la medición de la intención de abandono.

Estos hallazgos ponen en relevancia la necesidad de desarrollar estudios que desarrollen escalas de medida validadas para la medición de la intención de abandono, que permitan la identificación de población en riesgo, el estudio de la eficacia de programas, orientaciones y políticas para reducir la intención de

abandono y ampliar el conocimiento de los efectos de variables personales, ambientales y académicas sobre esta.

Agradecimientos

Proyecto de investigación código INDIN 02/2019, financiado por la Dirección de Investigación de la Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile.

CONICYT PFCHA/ DOCTORADO NACIONAL/2018 – 21180295 CONICYT PFCHA/ DOCTORADO NACIONAL/2017 – 21170795

Apéndice I

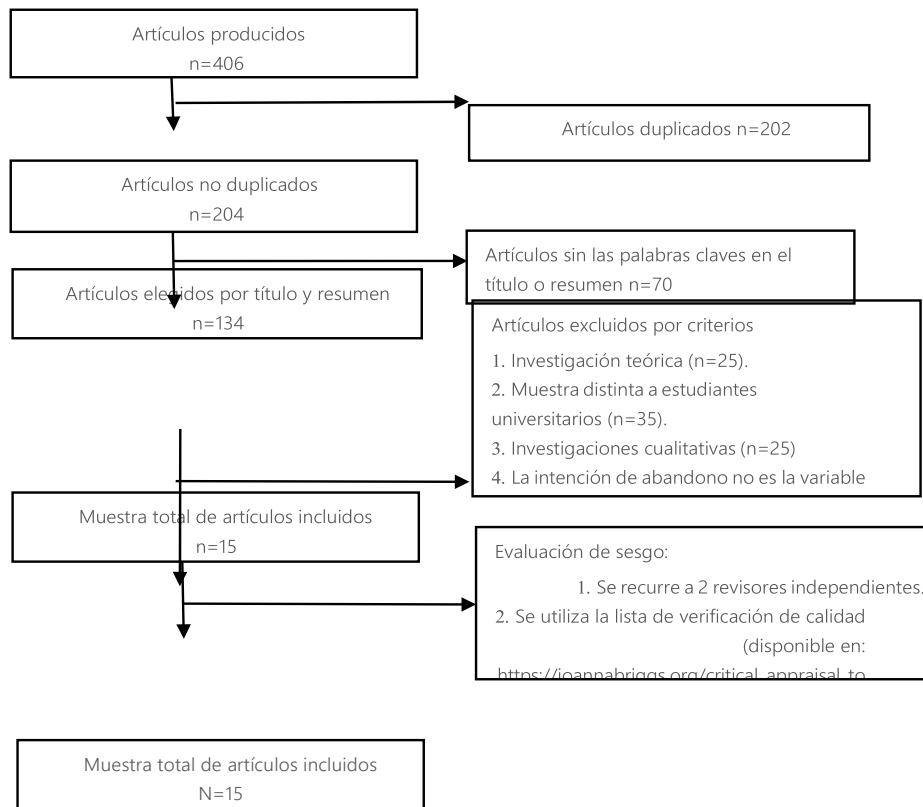


Figura 1. Fases para el desarrollo de la revisión sistemática

Referencia

- Ambrogio, G., Coria, A., & Saino, M. (2013). *Tipos de abandono en el primer año universitario. Orientaciones para posibles líneas de acción*. Paper presented at the III Clabes, Tercera Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en la Educación Superior, Mexico Df, Mexico
- Arce, M. E., Crespo, B., & Miguez-Alvarez, C. (2015). Higher Education Drop-out in Spain--Particular Case of Universities in Galicia. *International Education Studies*, 8(5), 247-264.
- Arriaga, J., Burillo, V., Carpeño, A., & Casaravilla, A. (2011). *Caracterización de los tipos de abandono. Dividamos el problema y venceremos más fácilmente*. Paper presented at the Congresos CLABES.
- Ato, M., López, J., & Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Anales de Psicología*, 29(3), 1038-1059.
- Bäulke, L., Eckerlein, N., & Dresel, M. (2018). Interrelations between motivational regulation, procrastination and college dropout intentions. *Unterrichtswissenschaft*, 46(4), 461-479.
- Bean, J. P., & Metzner, B. S. (1985). A conceptual model of nontraditional undergraduate student attrition. *Review of educational research*, 55(4), 485-540.
- Belloc, F., Maruotti, A., & Petrella, L. (2010). University drop-out: an Italian experience. *Higher Education*, 60(2), 127-138.
- Biasi, V., De Vincenzo, C., & Patrizi, N. (2018). Cognitive Strategies, Motivation to Learning, Levels of Wellbeing and Risk of Drop-out: An Empirical Longitudinal Study for Qualifying Ongoing University Guidance Services. *Journal of Educational and Social Research*, 8(2), 79-91.
- Casanova, J. R., Fernandez-Castañón, A. C., Pérez, J. C. N., Gutiérrez, A. B. B., & Almeida, L. S. (2018). Abandono no Ensino Superior: Impacto da autoeficácia na intenção de abandono. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 19(1), 41-49.
- Cortes, K., Mostert, K., & Els, C. (2014). Examining significant predictors of students' intention to drop out. *Journal of Psychology in Africa*, 24(2), 179-185.
- Domingo, J. R. (2014). El abandono universitario: variables, marcos de referencia y políticas de calidad. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 12(2), 281-306.
- Duque, L. C., Duque, J. C., & Suriñach, J. (2013). Learning outcomes and dropout intentions: an analytical model for Spanish universities. *Educational studies*, 39(3), 261-284.
- Fourie, C. M. (2018). Risk factors associated with first-year students' intention to drop out from a university in South Africa. *Journal of further and higher education*, 1-15.
- Gillet, N., Huyghebaert, T., Barrault, S., Bucourt, E., Gimenes, G., Maillot, A., . . . Sorel, O. (2017). Autonomous and controlled reasons underlying self-approach and self-avoidance goals and educational outcomes. *Social Psychology of Education*, 20(1), 179-193.
- Gutiérrez, A. B. B., Fernández-Castañón, A. C., García, M. E., González, A. F., Pizarro, P. S., & Tomás, E. A. (2018). Variables relacionades amb la intenció d'abandonament universitari en el període de transició. *Revista d'Innovació Docent Universitària*, 122-130.
- Gutiérrez, A. B. B., Menéndez, R. C., Rodríguez-Muñiz, L. J., Pérez, J. C. N., Herrero, E. T., & García, M. E. J. R. F. (2016). Predicción del abandono universitario: variables explicativas y medidas de prevención. (16), 63-84.
- Herrero, E. T., Cervero, A., Esteban, M., & Bernardo, A. J. E. X. (2018). ¿ Por qué abandonan los alumnos universitarios? Variables de influencia en el planteamiento y consolidación del abandono. 21(2).
- Jeno, L. M., Danielsen, A. G., & Raaheim, A. (2018). A prospective investigation of students' academic achievement and dropout in higher education: a Self-Determination Theory approach. *Educational Psychology*, 38(9), 1163- 1184.
- Klein, D. (2019). The interplay between academic and social integration in explaining higher education dropout intentions. An empirical application of Tinto's integration model in the German context. *ZEITSCHRIFT FÜR ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT*, 22(2), 301-323.

- Mellado, F. R. M., Orellana, M. B. C., & Gabrie, A. J. B. (2017). *Variables y factores asociados al fenómeno de la retención y abandono estudiantil universitario en investigaciones de Latinoamérica y el Caribe*. Paper presented at the Congresos CLABES.
- OECD. (2010). "How many students drop out of tertiary education?". In OECD (Ed.), *Highlights from Education at a Glance 2010*. Paris: OECD.
- Pascarella, E. T., & Terenzini, P. T. (2005). *How College Affects Students: A Third Decade of Research. Volume 2*: ERIC.
- Perestelo-Pérez, L. (2013). Standards on how to develop and report systematic reviews in Psychology and Health. *international Journal of clinical and Health psychology*, 13(1), 49-57.
- Respondek, L., Seufert, T., Stupnisky, R., & Nett, U. E. (2017). Perceived academic control and academic emotions predict undergraduate university student success: Examining effects on dropout intention and achievement. *Frontiers in Psychology*, 8, 243.
- Roso-Bas, F., Jiménez, A. P., & García-Buades, E. (2016). Emotional variables, dropout and academic performance in Spanish nursing students. *Nurse Education Today*, 37, 53-58.
- Suhlmann, M., Sassenberg, K., Nagengast, B., & Trautwein, U. (2018). Belonging mediates effects of student- university fit on well-being, motivation, and dropout intention. *Social Psychology*.
- Truta, C., Parv, L., & Topala, I. (2018). Academic Engagement and Intention to Drop Out: Levers for Sustainability in Higher Education. *Sustainability*, 10(12), 4637.
- Tuero, E., Cervero, A., Esteban, M., & Bernardo, A. (2018). WHY DO UNIVERSITY STUDENTS DROP OUT? INFLUENCING VARIABLES REGARDING THE APPROACH AND CONSOLIDATION OF DROP OUT. *EDUCACION XX1*, 21(2), 131-154.
- Vargas-Porras, C., Parra, D. I., & Roa-Díaz, Z. M. (2019). Factores relacionados con la intención de desertar en estudiantes de enfermería ≠. *Ene*, 16(1).
- Wolter, S. C., Diem, A., & Messer, D. (2014). Drop-outs from Swiss Universities: an empirical analysis of data on all students between 1975 and 2008. *European Journal of Education*, 49(4), 471-483.

Motivos y periodos críticos de abando de la educación superior en estudiantes de primer año de la universidad del Bío-Bío cohortes 2016, 2017 y 2018

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

Jorge Sáez

jasaez@ubiobio.cl

Chile Universidad del Bío-Bío

Verenna Tampe

vtampe@ubiobio.cl

Chile Universidad del Bío-Bío

Resumen.

El estudio del abandono en la educación superior es un desafío para las universidades latinoamericanas, sin ir más lejos, según Acevedo y Menni (2015) la deserción de instituciones universitarias es preocupante, puesto que manifiesta que en cierto grado las gestiones y los objetivos académicos han fracasado. En Chile, la amplia oferta de universidades públicas y privadas, el aumento de matrícula y las complejidades laborales actuales han incidido en que la deserción estudiantil sea un fenómeno en aumento, por lo cual resulta preponderante abordarlo con el afán de desarrollar estrategias que permitan comprenderlo.

El objetivo del siguiente trabajo es identificar cuáles son los periodos críticos de abandono y qué motivos consignan los estudiantes de primer año al momento de solicitar la finalización momentánea o permanente de sus estudios en la Universidad del Bío-Bío (UBB). Para dar cumplimiento al objetivo se considerarán las Renuncias Definitivas (RD) y los Retiros Temporales (RT) realizados por tres cohortes de estudiantes de primer año correspondiente a los años 2016, 2017 y 2018. Nos referimos a RT cuando un estudiante solicita la suspensión de estudios durante un periodo de tiempo determinado, mientras que la RD refiere al abandono definitivo de la actual carrera. Por otra parte, se considerarán los meses de marzo a diciembre como periodos de estudio, y la clasificación de los motivos de deserción establecidos a nivel institucional: Académicos, Socioeconómicos, Financieros, Motivos de Salud, Vocacionales y Otros.

Considerando estos aspectos, el presente trabajo realiza un análisis descriptivo de los motivos y periodos críticos de abandono, para lo cual se analizarán los datos cuantitativos proporcionados por la intranet institucional, utilizando

clasificaciones y conceptos claves otorgados por la Dirección de Admisión y Registro Académico (DARCA).

En cuanto a los resultados, estos muestran que, para las tres cohortes analizadas, considerando los RT y RD realizados, el motivo predominante es el vocacional, siendo un 37% y 50% respectivamente del total. El segundo motivo de abandono difiere, siendo el motivo socioeconómico (23%) el predominante en los RT y el motivo académico (21%) en las RD.

En referencia a los periodos de abandono, existe una tendencia a que los estudiantes realicen RT en el mes de mayo y junio con un 32% del total para las tres cohortes analizadas, esto debido a que en dichos meses los estudiantes finalizan la primera ronda de evaluaciones y participan del segundo proceso de inducción realizado por el Programa Tutores de la UBB, en el cual se informan plazos y periodos para realizar correctamente los trámites. Para las RD el periodo crítico es noviembre y diciembre con 39% del total para las tres cohortes, esto debido a que son los meses de finalización del calendario académico, en donde los estudiantes ya han adquirido la información necesaria para decidir no continuar estudiando su carrera y ver otras alternativas.

Mediante el presente trabajo se concluye que identificar los motivos que mayormente consignan los estudiantes al momento de realizar un RT o una RD, permitirá generar estrategias institucionales para abordar de mejor manera estos motivos y aportará insumos para que los programas de acompañamiento trabajen temas específicos con los estudiantes (motivos vocacionales). A su vez, reconocer los periodos críticos de abandono favorecerá a los sistemas de seguimiento y alerta institucionales para prever y organizar acciones que permitan disminuir la tasa de abandono. En palabras de Ramírez, Díaz y Salcedo (2016), “les corresponde a las instituciones de educación superior definir políticas para ser lo más eficientes con los recursos disponibles” (p.8), por lo cual esperamos que estos resultados sirvan para orientar a las instituciones acerca de la realidad de los motivos y periodos críticos de abandono que tienen los estudiantes.

Descriptor o Palabras Clave: Motivos de abandono, Periodos críticos, Retiros Temporales, Renuncias Definitivas.

1. Introducción

En los últimos años, la educación superior en Chile ha presentado cambios notables, pasando de una educación elitista y minoritaria hacia una educación masiva, inclusiva y diversa. Esto ha generado un nuevo contexto con una enorme heterogeneidad de estudiantes (González 2005). Ante el aumento de matrícula y los nuevos contextos, las instituciones de educación superior han debido enfrentar desafíos nuevos (Centro Interuniversitario de Desarrollo, CINDA, 2010)

a su vez, han debido generar estrategias para reducir las tasas de abandono de los estudiantes.

La UBB, institución pública y estatal, ha tenido un aumento de matrícula de estudiantes de primer año sostenido en el tiempo, siendo esta de 2.363, 2.432 y 2.499, durante los años 2016, 2017 y 2018, de los cuales 58,2% cuenta con gratuidad durante 2016, 58,19% durante 2017 y 65,71% durante 2018, lo que nos indica que provienen de los estratos socioeconómicos más bajos. La tasa de retención de primer año para las cohortes con política de gratuidad ha sido de 84,7% el 2016 y 83,6% el 2017 y 82,7% el 2018. (Dirección General de Análisis Institucional, DGAI, 2019).

Bajo este contexto, la UBB desarrolla diversos programas que buscan aportar a la retención de sus estudiantes, disminuyendo la tasa de abandono de aquellos que cursan primer año. Una estrategia que destaca es el Programa Tutores (PT), creado el año 2009 con el objetivo de contribuir al éxito académico de los estudiantes de primer año de los tres primeros quintiles, mejorando sus tasas de aprobación y retención. Dicho trabajo se logra mediante la aplicación de estrategias institucionales de inducción y adaptación a la vida universitaria, y el desarrollo de competencias específicas y genéricas. Los tutores/as son los encargados/as de acompañar a los estudiantes en sus procesos universitarios, incluyendo los procesos de retiro temporal y renuncia definitiva, donde los tutores juegan un rol fundamental en la detección de los motivos y, a su vez, del acompañamiento en la toma de decisiones de los estudiantes.

2. Problemática

Desde el año 2015 el PT cuenta con un Sistema de Seguimiento y Alerta Oportuna (SSAO) que permite llevar un registro de aquellos estudiantes que por diversas razones se encuentran en riesgo de deserción, ya sea temporal o permanente. Para ello el equipo de SSAO elabora semestralmente una ruta de seguimiento que cuenta con aproximadamente cinco alertas vinculadas a hitos de los estudiantes de primer año, esto permite a los y las encargadas de carrera ingresar a una planilla Excel a aquellos estudiantes que ante una posible desincorporación de la casa de estudios necesiten un seguimiento por parte del equipo de tutores, equipo académico, equipo psicoeducativo, entre otros.

Si bien este sistema de seguimiento se ha ido fortaleciendo con los años, alcanzando altos índices de efectividad en detección 86% para este año, hasta el año 2019 no se contaba con datos respecto a qué periodos de deserción son más críticos ni a los motivos por los cuales deserta un estudiante. Sin la existencia de estos datos, no es posible robustecer el sistema de seguimiento ni determinar en qué periodos de cada semestre académico es perentorio fortalecer las tutorías con aspectos motivacionales, académicos u otros. Es decir, disponer de este tipo de información se transforma en una herramienta importante para el

equipo del PT, permitiéndole anticiparse y realizar acciones previas a los periodos críticos, teniendo por objetivo afrontar de mejor manera las deserciones estudiantiles.

3. Objetivo General

El objetivo es identificar los periodos críticos de abandono y que motivos consignan los estudiantes de primer año al momento de solicitar la finalización momentánea o permanente de sus estudios en la Universidad del Bío-Bío.

4. Metodología

Para el presente estudio se realizó un análisis estadístico de tipo descriptivo, utilizando la información proporcionada por el Sistema de Intranet Institucional para obtener indicadores mensuales y anuales de deserción y, de esta manera, otorgar un panorama general respecto a los periodos críticos de deserción. De la misma manera se analizaron los motivos por los cuales los y las estudiantes de primer año deciden abandonar los estudios universitarios, considerando las cohortes de los años 2016, 2017 y 2018.

5. Descripción

Para comprender de manera acabada el siguiente trabajo resulta fundamental dar a conocer los procedimientos que debe desarrollar él o la estudiante de primer año que desee realizar RT o RD. Cabe destacar, que nos referimos a RT cuando un estudiante solicita la suspensión de estudios durante un periodo de tiempo determinado, ya sea durante uno o dos semestres consecutivos o tres alternados, mientras que la RD refiere al abandono definitivo de la carrera en la UBB.

La tramitación formal de un RT o una RD se efectúa en DARCA, donde él o la estudiante debe completar una solicitud que clasifica los motivos de deserción indefinida o permanente en cinco. Los y las estudiantes deben seleccionar dos motivos marcando con 1 y 2 las casillas, para de esta manera consignar cual es el motivo principal y cuál es el secundario. La UBB ha clasificado en cinco categorías los motivos de RT y RD: el primero considera los problemas de “Financiamiento”, haciendo referencia al estudiante que no continúa sus estudios porque no cuenta con becas y/o créditos, tiene deudas de arancel o problemas económicos por cesantía, disminución de ingresos, enfermedades de familiares, entre otros. El segundo motivo refiere a problemas “Vocacionales”, lo cual gira en torno a la desmotivación por ingresar a una carrera no deseada o porque no le gustó la carrera. El tercer motivo de deserción gira en torno a dificultades “Socioeconómicas”, considerando dificultades familiares como la separación de padre y madre, el fallecimiento de un familiar, o por encontrarse en un lugar de residencia no adecuado y a una distancia lejana de el hogar. El cuarto motivo hace referencia a dificultades de “Salud”, por lo cual se solicita al estudiante acreditar su estado de salud si decide retomar sus estudios en la misma

universidad. Por último, existe la categoría “Otros”, con la finalidad de que el estudiante pueda realizar un RT o RD por cualquier motivo no especificado previamente. Según lo anterior, la UBB clasifica los motivos de deserción en concordancia con las razones de abandono de mayor relevancia en Latinoamérica (Canales y De los Ríos, 2007), es decir, con las razones personales, las cuales consideran la falta de actitud de logro, la frustración, bajas expectativas en torno a la educación y poco interés por estudiar, entre otros; con las razones institucionales y pedagógicas, lo que considera la carencia de asignaturas ligadas directamente con el ejercicio de la profesión, la orientación vocacional, la falta de estrategias de aprendizaje y de gestión del tiempo, etc.; y por último, con los factores socioeconómicos y laborales, esto considera las condiciones económicas desfavorables de los estudiantes.

Por otra parte, en Chile el periodo académico universitario inicia principalmente durante el mes de marzo de cada año, finalizando el primer semestre durante los meses de julio o agosto. El segundo semestre se da inicio regularmente durante los meses de agosto y septiembre y finaliza durante el mes de diciembre. La variación de alguno de estos dos periodos se produce principalmente por movilizaciones estudiantiles que implican paralización de las actividades académicas.

Cabe destacar que la UBB cuenta con calendarios académicos elaborados por DARCA, que estipulan hitos importantes para las y los estudiantes, así como para el personal docente y administrativo. Este calendario adquiere relevancia para el análisis de datos, puesto que considera los plazos para realizar RD y RT.

6. Resultados Obtenidos

En cuanto a los resultados, el análisis se realiza considerando las tres cohortes mencionadas diferenciando los motivos de abandono y los periodos en que los estudiantes realizan un RT o una RD en la Universidad del Bío-Bío.

6.1 En cuanto a los Retiros Temporales.

A continuación, se presenta una tabla con los motivos de abandono de los estudiantes que realizaron RT durante los años de estudio y además una tabla con el resumen total.

Tabla 1: Motivos Retiros Temporales.

Retiros Temporales 2016							
Motivo	Vocacional	Socioeconómico	Financiero	Salud	Académico	Otros	Total
Cantidad	20	22	17	8	5	0	72
%	28%	31%	24%	11%	7%	0%	100%
Retiros Temporales 2017							
Motivo	Vocacional	Socioeconómico	Financiero	Salud	Académico	Otros	Total

Cantidad	49	22	24	15	8	2	120
%	41%	18%	20%	13%	7%	2%	100%
Retiros Temporales 2018							
Motivo	Vocacional	Socioeconómico	Financiero	Salud	Académico	Otros	Total
Cantidad	50	31	16	16	20	1	134
%	37%	23%	12%	12%	15%	1%	100%

Fuente: Elaboración propia en base a datos proporcionados por Sistema de Intranet Institucional.

Tabla 2: Resumen Retiros Temporales periodo de estudio.

Motivo	Resumen	
	Cantidad	%
Vocacional	119	37%
Socioeconómico	75	23%
Financiero	57	17%
Salud	39	12%
Académico	33	10%
Otros	3	1%
Total	326	100%

Fuente: Elaboración propia en base a datos proporcionados por Sistema de Intranet Institucional.

Los resultados muestran que el motivo predominante para los estudiantes que realizan RT es el vocacional con un 37% seguido por el motivo socioeconómico con un 23% del total.

6.2 En cuanto a las Renuncias Definitivas.

A continuación, se presenta una tabla con los motivos de abandono de los estudiantes que realizaron RD durante los años de estudio y además una tabla con el resumen total.

Tabla 3: Motivos Renuncias Definitivas.

Renuncias Definitivas 2016							
Motivo	Vocacional	Socioeconómico	Financiero	Académico	Salud	Otros	Total
Cantidad	44	14	7	16	5	1	87
%	51%	16%	8%	18%	6%	1%	100%
Renuncias Definitivas 2017							
Motivo	Vocacional	Socioeconómico	Financiero	Académico	Salud	Otros	Total
Cantidad	44	13	6	9	0	2	74
%	59%	18%	8%	12%	0%	3%	100%
Renuncias Definitivas 2018							
Motivo	Vocacional	Socioeconómico	Financiero	Académico	Salud	Otros	Total
Cantidad	24	9	6	21	3	1	64
%	38%	14%	9%	33%	5%	2%	100%

Fuente: Elaboración propia en base a datos proporcionados por Sistema de Intranet Institucional.

Tabla 4: Resumen Renuncias Definitivas periodo de estudio.

Motivo	Resumen	
	Cantidad	%
Vocacional	112	50%
Socioeconómico	36	16%
Financiero	19	8%
Académico	46	20%
Salud	8	4%
Otros	4	2%
Total	225	100%

Fuente: Elaboración propia en base a datos proporcionados por Sistema de Intranet Institucional.

Los resultados muestran que el motivo predominante para los estudiantes que realizan RD al igual que en los RT es el vocacional con un 50% seguido por el motivo académico con un 20% del total.

6.3 En cuanto a los Periodos de abandono de los Retiros Temporales.

A continuación, se presenta una tabla con los periodos de abandono de los estudiantes que realizaron RT durante los años de estudio.

Tabla 5: Periodos de abandono estudiantes Retiros Temporales.

Periodos Retiros Temporales								
2016			2017			2018		
Mes	Cantidad	%	Mes	Cantidad	%	Mes	Cantidad	%
Marzo	0	0%	Marzo	0	0%	Marzo	7	5%
Abril	5	7%	Abril	10	8%	Abril	15	11%
Mayo	13	18%	Mayo	22	18%	Mayo	19	14%
Junio	10	14%	Junio	21	18%	Junio	17	13%
Julio	9	13%	Julio	11	9%	Julio	26	19%
Agosto	1	1%	Agosto	3	3%	Agosto	1	1%
Septiembre	6	8%	Septiembre	11	9%	Septiembre	2	1%
Octubre	6	8%	Octubre	13	11%	Octubre	11	8%
Noviembre	14	19%	Noviembre	21	18%	Noviembre	19	14%
Diciembre	8	11%	Diciembre	8	7%	Diciembre	8	6%
Enero	0	0%	Enero	0	0%	Enero	9	7%
Total	72	100%	Total	120	100%	Total	134	100%

Fuente: Elaboración propia en base a datos proporcionados por Sistema de Intranet Institucional.

Los resultados revelan que los meses donde los estudiantes realizan más retiros temporales son mayo y noviembre, repitiendo la tendencia en los tres años de estudio.

En cuanto a Periodos de abandono de los Retiros Temporales.

A continuación, se presenta una tabla con los periodos de abandono de los estudiantes que realizaron RD durante los años de estudio.

Tabla 6: Periodos de abandono estudiantes Retiros Temporales.

Periodos Renuncias Definitivas								
2016			2017			2018		
Mes	Cantidad	%	Mes	Cantidad	%	Mes	Cantidad	%
Marzo	6	7%	Marzo	11	15%	Marzo	4	6%
Abril	8	9%	Abril	8	11%	Abril	5	8%
Mayo	8	9%	Mayo	7	9%	Mayo	6	9%
Junio	7	8%	Junio	8	11%	Junio	3	5%
Julio	11	13%	Julio	7	9%	Julio	4	6%
Agosto	1	1%	Agosto	1	1%	Agosto	0	0%
Septiembre	9	10%	Septiembre	6	8%	Septiembre	0	0%
Octubre	8	9%	Octubre	4	5%	Octubre	6	9%
Noviembre	17	20%	Noviembre	12	16%	Noviembre	3	5%
Diciembre	12	14%	Diciembre	10	14%	Diciembre	14	22%
Enero	0	0%	Enero	0	0%	Enero	19	30%
Total	87	100%	Total	74	100%	Total	64	100%

Fuente: Elaboración propia en base a datos proporcionados por Sistema de Intranet Institucional.

Los resultados revelan que los meses donde los estudiantes realizan más renuncias definitivas son los dos últimos meses del año académico, repitiendo la tendencia en los tres años de estudio.

7. Conclusiones

La identificación de los motivos de deserción de los estudiantes de primer año cumple un rol fundamental para prevenir el abandono de los estudiantes de la universidad. Es por esto que las universidades debiesen generar estrategias institucionales para abordar de mejor manera estos motivos y aportar insumos para que los programas de acompañamiento trabajen temas específicos con los estudiantes. El principal motivo de abandono que declaran los estudiantes de primer año es el vocacional, eso es igual tanto para los estudiantes que realizan RT como para los que realizan RD. Se puede agregar que impulsar iniciativas de articulación con la enseñanza media podrá resultar trascendental para guiar la elección vocacional futura de los estudiantes, de esta manera los estudiantes podrán transitar su primer año de universidad sin los resquemores del quehacer profesional.

A partir de estos resultados, y considerando los principales motivos de deserción identificados en el contexto Latinoamericano, resulta fundamental que la UBB genere instancias para analizar en profundidad los motivos que inciden en la decisión de abandonar los estudios superiores. Si bien mediante el presente trabajo es posible dar cuenta que el principal motivo de deserción es el vocacional, resulta perentorio indagar en los factores que inciden en el por qué el abandono se produce por temas vocacionales, y como inciden las dificultades académicas en el motivo que finalmente consignan al completar la Solicitud de DARCA; para que de esta manera la institución pueda determinar si es necesario

modificar la malla curricular de la carrera, adelantar las prácticas que acerquen a los estudiantes a su futuro quehacer profesional u otorgar herramientas que les permita a los estudiantes trabajar en la disminución de su frustración, manejo de la ansiedad y/o poco interés por el estudio, entre otros. Todo esto genera un nuevo desafío para quienes trabajan al servicio de los estudiantes, particularmente para DARCA, las Direcciones de Escuela y para los programas de acompañamiento que trabajan directamente con el estudiantado, puesto que deben pensar en nuevos instrumentos de recolección de datos que permitan obtener la información previamente señalada.

A su vez, los periodos críticos donde más abandonan los estudiantes de primer año son mayo-junio y noviembre-diciembre, esto es similar para estudiantes que realizan RT y RD. Estos periodos reflejan la obtención de calificaciones en los ramos específicos de la carrera, por consiguiente, un estudiante que recibe malas calificaciones estará más propenso a desertar de la universidad. Reconocer los periodos críticos de abandono favorecerá a los sistemas de seguimiento y alerta institucionales para prever y organizar acciones que permitan disminuir la tasa de abandono, por ejemplo, se deberán gestionar las semanas previas a los meses críticos reforzamientos académicos y jornadas motivacionales que permitan a los estudiantes enfrentar de mejor manera sus evaluaciones, para así obtener mejores calificaciones. Es preciso destacar que este trabajo es el inicio de un análisis que posteriormente se realizará por carrera, lo que le permitirá a la UBB y sus programas de acompañamiento enfrentar las problemáticas según las características particulares de cada carrera y cada escuela.

A partir de los resultados obtenidos respecto a periodos críticos y a motivos de deserción, los programas de acompañamiento como el Programa Tutores tienen la seguridad de que línea y que temáticas deben ser abordadas en espacios como las Tutorías, como lo serían las temáticas vinculadas al área vocacional y académica, para así disminuir el porcentaje de abandono en estudiantes de primer año académico,

Esperamos que estos resultados sirvan para orientar a las instituciones acerca de la realidad de los motivos y periodos críticos de abandono que tienen los estudiantes, pudiendo realizar análisis similares para generar estrategias oportunas.

8. Referencias

Acevedo, F. y Menni, G. (2015). Condiciones, Situaciones y Circunstancias de mayor incidencia en la decisión de abandono en la Educación Superior de Uruguay. Congresos CLABES, 5. Recuperado de <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1099/1122>

Canales, A., y De los Ríos, D. (2007). Factores explicativos de la deserción universitaria. Revista Calidad en la Educación, (26), 173-

201. Recuperado de <https://www.calidadenlaeducacion.cl/index.php/rce/article/view/239>

Centro Interuniversitario de Desarrollo, CINDA. (2010). Diagnóstico y diseño de intervenciones de equidad universitaria. Santiago de Chile: CINDA. Recuperado de <https://cinda.cl/wp-content/uploads/2010/03/diagnostico-y-diseno-de-intervencion-en-equidad-universitaria.pdf>

Dirección General de Análisis Institucional. DGAI. (2019). Tabla de indicadores Programa PACE Universidad del Bío-Bío. Concepción, Chile.

González, L. (2005). Estudio sobre la repitencia y deserción en la educación superior chilena. Santiago de Chile: UNESCO. Recuperado de https://www.inacap.cl/tportal/portales/tp4964b0e1bk102/uploadmg/File/REPITENCIA_DESERCION_L_E_Gonzalez_2005.pdf

Ramírez, T., Díaz, R. y Salcedo, A. (2016). El uso de los términos abandono y deserción estudiantil y sus consecuencias al momento de definir políticas institucionales. Congresos CLABES, 6. Recuperado de <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1391>

Estudos sobre abandono na modalidade de ensino a distância: análise de publicações do clabes de 2011 a 2018

Linha Temática: 1. Fatores associados ao abandono. Tipos e perfis do abandono.

Felipe Soso

felipe.soso@edu.pucrs.br

Brazil Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

Adriana Kampff

adriana.kampff@pucrs.br

Brazil Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

Resumo. O fenômeno da evasão discente se faz presente em todos os níveis educacionais, e no Ensino Superior está sendo alavancado pelo crescimento dos cursos na modalidade a distância. Nesse contexto, inúmeros desafios se apresentam às Instituições de Ensino Superior (IES) na promoção da permanência discente e, conseqüentemente, na redução dos índices de evasão. Na busca por identificar quais fatores contribuem com o abandono na modalidade a distância, e possíveis estratégias de promoção da permanência, voltam-se as atenções para as pesquisas da *Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono de la Educación Superior (CLABES)*. Esta investigação concretizou-se através de uma pesquisa bibliográfica nas produções de todas as edições da *Conferencia*, de 2011 a 2018, na tentativa de estabelecer um panorama latino-americano sobre os estudos dessa temática. Na análise dos trabalhos selecionados, as maiores recorrências em relação aos fatores da evasão trazem aspectos pessoais dos acadêmicos, questões financeiras e de adaptação a modalidade de ensino. Em relação à permanência, tem-se estratégias que englobam diferentes níveis de responsabilização institucional, a promoção da qualificação docente, o incentivo à interação e troca entre pares, dentre as técnicas socializadas. Espera-se, com a construção dessa investigação, formar um entendimento mais profundo sobre o complexo fenômeno da evasão no contexto da educação a distância.

Descritores: Educação a distância, Evasão, Abandono, CLABES.

1. Reflexões iniciais

A evasão discente é um tema complexo que traz desafios a totalidade do sistema educacional. No Ensino Superior, as discussões são elevadas pelos altos índices de abandono, que no contexto latino-americano oscilam de 40% a 75% (Satiencia, 2017). Segundo a mesma estatística, na comparação direta entre os países desse bloco, se evidencia que Bolívia, Nicarágua e Colômbia se

destacam com as maiores taxas de evasão nesse nível educacional, enquanto Chile, Uruguai e Peru obtêm maior sucesso na retenção de seus alunos.

O fenômeno da evasão ganha ainda mais força pelo crescimento vertiginoso da modalidade de educação a distância (EaD), já responsável por mais de 20% de todas as matrículas em cursos de graduação no Brasil. Em uma década, entre os anos de 2007 e 2017, “[...] as matrículas de cursos de graduação a distância aumentaram 375,2%, enquanto na modalidade presencial o crescimento foi apenas de 33,8% nesse mesmo período” (INEP, 2018, p.18). Apesar da EaD ainda não ser tão bem difundida quanto a educação presencial, há fortes indícios de que essa primeira modalidade de ensino apresenta índices de evasão tão elevados, e até maiores, que a educação tradicional (Carr, 2000; Maia, Meirelles, & Pela, 2004; Frydenberg, 2007; Nassar, Ohira, Cislighi, Rodrigues & Catapan, 2008). Diante desse contexto, estudos que abordam os fatores relacionados à evasão e à permanência discente no Ensino Superior a distância são cada vez mais necessários para a garantia do sucesso acadêmico. Por entender que a mobilização de ações competentes na redução da evasão e na promoção da permanência discente passam, antes de tudo, pelo mapeamento de suas causas e fatores relacionados, propõe-se responder a seguinte pergunta: De que forma os fenômenos da evasão e permanência discente nos cursos de graduação a distância vem sendo estudados, sob a perspectiva da *Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono de la Educación Superior (CLABES)*?

Se apresenta uma investigação que tem por objetivo conhecer, sistematizar e analisar a produção do campo científico desta *Conferencia*, focando em pesquisas que abordem os fatores relacionados à evasão e à permanência discente nos cursos de graduação a distância. O CLABES, referência internacional em pesquisas sobre abandono no Ensino Superior, está há oito anos reforçando a importância de se olhar para este campo de estudo, e as pesquisas apresentadas em seus anais são de extrema valia para o estabelecimento de um panorama latino-americano sobre a temática.

A investigação concretizou-se através de uma pesquisa bibliográfica nas produções de todas as edições da *Conferencia*, de 2011 a 2018. Buscou-se, nos *Libros de Actas* de cada edição, pesquisas que privilegiem o estudo do fenômeno multifatorial da evasão, abordando também estratégias de promoção da permanência discente, sempre no contexto da modalidade de educação a distância. Termos como educação online, educação a distância, EaD, e grafias similares, nos idiomas português, espanhol e inglês, do contexto do estudo de causas do abandono de cursos no Ensino Superior, guiaram a seleção das pesquisas. As produções na categoria pôster não foram contempladas. Inicialmente, optou-se por uma leitura do material apresentado com destaque para o título e resumo, para posterior apreciação completa.

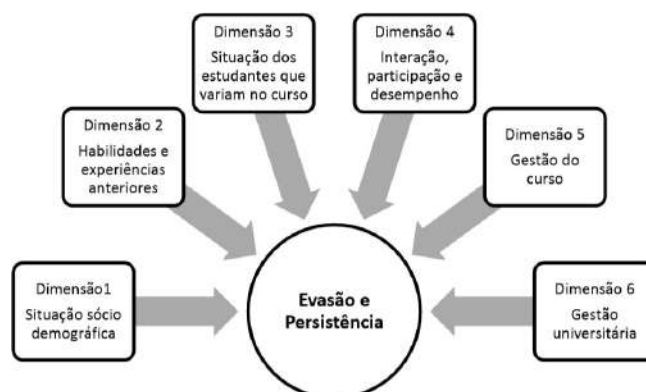
Após o término da busca que resultou no destaque de 10 trabalhos, um da edição de 2011, três de 2012, dois de 2013, dois de 2015, um de 2016 e um de 2017, as produções foram analisadas à luz dos objetivos desta investigação. O primeiro, trata-se de identificar quais são as causas e os fatores mais recorrentes relacionados ao abandono discente de cursos de graduação a distância apresentados pelas pesquisas. E o segundo, busca identificar se as investigações propõem, com base nos resultados obtidos, estratégias de promoção da retenção discente. Antes de explorar as produções selecionadas, faz-se necessário delinear alguns conceitos norteadores à investigação, assim como o método de classificação dos fatores abordados.

2. Aportes teóricos

Na tentativa de reproduzir com clareza e precisão os dados do corpus de análise desta pesquisa, as investigações serão apreciadas à luz dos trabalhos de Ramos (2014), e Ramos, Bicalho e Sousa (2015). Ambas as investigações fazem revisões bibliográficas de estudos que tratam da evasão e permanência discente no Ensino Superior a distância. Ramos (2014), resgata o Modelo de Composição da Persistência proposto por Rovai (2003) no intuito de classificar e analisar suas pesquisas. Através da revisão e adaptação deste modelo a autora elabora 6 categorias de classificação (Figura 1), que englobam todas as dimensões dos fatores relacionados à evasão e à permanência discente.

São notáveis as discrepâncias entre as dimensões apresentadas. As três primeiras, 'Situação sócio demográfica', 'Habilidades e experiências anteriores' e 'Situação dos estudantes que variam no curso' são estritamente relacionadas ao estudante, mas que ecoam na vida acadêmica. Fatores como *status* empregatício, escolaridade, organização e tempo de estudo, competem a essas dimensões respectivamente.

Figura 1 – Dimensões de fatores relacionados à evasão e à permanência.



Fonte: Ramos (2014).

A pesquisa de Ramos, Bicalho e Sousa (2015) propõe uma segunda classificação, desta vez em relação aos níveis de responsabilização institucional. Segundo os autores, o objetivo “[...] foi evidenciar como os professores/tutores, coordenadores, gestores e dirigentes podem intervir para minimizar os efeitos da evasão e potencializar os fatores de persistência” (p.9). Os níveis de classificação, nomeados *micro*, *meso* e *macro*, referem-se às dimensões 4, 5 e 6 respectivamente, as mais distantes de fatores estritamente relacionados aos alunos. Esta ordenação segue conforme a crescente responsabilização da instituição sobre os fatores de evasão e permanência.

O nível *micro* “trata de questões relacionadas à interação entre os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem” (p.9). Este nível é responsável por abranger processos de interação com o professor, estudante e conteúdo, comunicação, participação formal nas atividades e o desempenho acadêmico. O nível *meso* engloba o projeto pedagógico, a organização e execução do curso, tecnologias e gestão dos ambientes virtuais de aprendizagem (AVAs), entrega e realização das atividades, apoio à aprendizagem, sistema de avaliação. Sobre o nível *macro*, nas palavras dos autores “espera-se dos gestores a prospecção de ações de institucionalização da EaD, formulação de planos e políticas de retenção, financiamento ao estudante e apoio à aprendizagem que refletem nos níveis *meso* e *micro*” (p.12).

O corpus dessa investigação será submetido a classificação acima descrita, ordenando a análise dos dados. Apesar de ser um modelo exterior as pesquisas da *Conferencia*, sua escolha é justificada pela complexidade e abrangência dos fatores estudados, o que permite estabelecer um panorama extenso dos fenômenos de evasão e permanência.

3. *Produções do CLABES*

Ao olhar para as produções selecionadas, observa-se que cinco investigações formam conduzidas por pesquisadores brasileiros, duas por mexicanos, duas por colombianos e uma por investigadores panamenhos. Apesar da clara predominância de trabalhos em contexto brasileiro, temos uma amostra que reflete a heterogeneidade latino-americana, e indica, sob a perspectiva da *Conferencia*, quais regiões têm investigado a temática foco deste trabalho. Em relação à categoria administrativa dos locais pesquisados, dos 10 trabalhos, 6 representam IES privadas e 4 públicas. Nota-se, ainda, que duas das investigações (uma brasileira e outra colombiana) são resultado de parcerias institucionais, mostrando que o intercâmbio de conhecimentos deve ser valorizado na busca de soluções para o complexo problema da evasão educacional.

A respeito da estruturação metodológica das pesquisas analisadas, vemos um predomínio da abordagem qualitativa (Netto, Gotta, & Bertinetti, 2012; Guidotti & Verdum, 2013; Netto, Guidotti, & Santos, 2012; Treviño, Ávila, & Loreley, 2015; Arruda & Schneider, 2012) para análise e tratamento dos dados, seguida das investigações de caráter misto (Cabuyales, Castillo, Griffin, & Rodríguez, 2011; Bañuelos, Guerrero, & Sanchez, 2013; Lara, Silva, Galeano, Carreño, & Ariza, 2017; Santos & Giraffa, 2015), e apenas um estudo que se constitui como quantitativo (Castro & Rodriguez, 2016). Em geral, as pesquisas nomeiam-se descritivas, pois buscam trazer diversas características da população e do fenômeno estudado, sem interferências ou manipulações por parte dos pesquisadores. Todas as investigações contam com levantamento bibliográfico anterior à aplicação de algum instrumento de coleta de dados, ou têm a consulta à literatura como única fonte de análise para discussão da temática.

Das investigações que ultrapassam a revisão bibliográfica (7 trabalhos) observa-se que o foco está em analisar um contexto específico. Tais pesquisas trazem a realidade de cursos de graduação, como Pedagogia (Netto, Gotta, & Bertinetti, 2012; Guidotti, & Verdum, 2013), e Psicologia (Bañuelos, Guerrero, & Sanchez 2013), ou englobam a IES de forma geral (Cabuyales, Castillo, Griffin, & Rodríguez, 2011; Lara, Silva, Galeano, Carreño, & Ariza, 2017; Castro & Rodriguez, 2016; Treviño, Ávila, & Loreley, 2015). Na análise desses estudos percebe-se a predominância no uso de questionários para levantamento de informações de ordem sociodemográfica, condições de estudo, antecedentes e perspectivas acadêmicas, orientação vocacional, ou seja, dados que englobam tanto fatores de ordem pessoal dos acadêmicos, como aqueles mais relacionados à instituição e ao curso que escolheram. Em nenhuma das pesquisas os instrumentos aplicados foram disponibilizados na íntegra, tendo apenas sua estruturação, população-alvo, e meios de aplicação descritos brevemente. Sobre isso, tem-se que os questionários foram designados de forma *online* (em alguns casos complementados com chamadas telefônicas) a diversos volumes de estudantes, que variam de algumas dezenas (54), nas investigações de apenas um curso, até alguns milhares (2081), quando a investigação engloba toda a instituição.

Seguindo a metodologia de classificação descrita anteriormente, atenta-se para os fatores relacionados à evasão discente apontados pelos resultados das investigações. O Quadro 1 organiza os fatores conforme as 6 dimensões.

Analisando a bibliografia selecionada, percebe-se que os fatores de maior recorrência em se tratando de evasão estão relacionados à Dimensão 3 – Situações dos estudantes que variam no curso. Nesta dimensão, o fator referente ao aspecto financeiro foi um dos que mais recebeu destaque ao longo das pesquisas. Os cursos EaD representam investimentos tão altos quanto os

da modalidade presencial, se não há apoio financeiro por parte da família ou instituição as chances de o aluno evadir aumentam significativamente. Outro fator que se destaca nessa mesma Dimensão está relacionado à modalidade em si, que possui uma série de particularidades em comparação ao ensino tradicional. Os acadêmicos que optam pela EaD se surpreendem pela alta exigência e tempo de dedicação necessários, contrariados pela impressão de que os cursos nessa modalidade são mais “fáceis” que o ensino tradicional, acabam evadindo pela falta de adaptação.

Pode-se destacar na Dimensão 1 - Situação sócio demográfica, a importância do status empregatício dos alunos da modalidade a distância. Se dependem economicamente do emprego que possuem acabam tendo menos tempo para dedicar-se aos estudos. Em relação à Dimensão 5 – Gestão do curso, os únicos fatores apontados pelas pesquisas são ligados o projeto pedagógico do curso. No entendimento dos autores que os abordam, a falta de flexibilização dos planos de estudo, a precária organização das disciplinas, e a manutenção de formas tradicionais de avaliação são questões importantes que podem levar à evasão discente. Dentro da Dimensão 4 percebe-se um direcionamento para a importância da preparação do docente e de modos qualificados de comunicação com o mesmo. As Dimensões 2 e 6 trazem fatores menos frequentes no âmbito geral das pesquisas.

Ao decompor as investigações selecionadas, percebe-se que algumas delas não trazem estratégias de promoção da permanência discente, é o caso de Bañuelos et al (2013), Castro e Rodriguez (2016), Treviño et al (2015), Santos e Giraffa (2015). Olhando para as pesquisas restantes, este artigo detêm-se em retomar a classificação descrita anteriormente para organizar as colocações. Seguem as estratégias de permanência, conforme nível de responsabilidade institucional.

Quadro 1 – Fatores de evasão agrupados por Dimensões e quantizados pelo número de ocorrências.

Dimensões (D)	Fatores (F)
D1 - Situação sócio demográfica	F1.1 – Sexo: Cabuyales et al. (2011); Bañuelos et al (2013); Netto et al (2012). F1.2 – Idade: Cabuyales et al. (2011); Bañuelos et al (2013); Netto et al (2012); Santos e Giraffa (2015). F1.3 - <i>Status</i> empregatício: Dependem economicamente de seu trabalho. Cabuyales et al. (2011); Bañuelos et al (2013); Lara et al (2017); Netto et al (2012); Castro e Rodriguez (2016). F1.4 - Local de residência: Distância do polo presencial. Bañuelos et al (2013). F1.5 - Deficiente acesso à internet: Lara et al (2017).
D2 – Habilidades e experiências anteriores	F2.1 – Falta de habilidades com recursos tecnológicos: Lara et al (2017). F2.2 - Deficiências na preparação acadêmica prévia: Lacunas nas habilidades leitora, escrita e matemática. Lara et al (2017). F2.3 - Orientação vocacional: Lara et al (2017).

D3 – Situação dos estudantes que variam no curso	<p>F3.1 - Fatores relativos à modalidade de ensino: Não cumpriu com expectativas. Exige muito tempo de estudo e dedicação. Dificuldades de adaptação. Cabuyales et al (2011); Guidotti e Verdum (2013); Castro e Rodriguez (2016); Bañuelos et al (2013); Lara et al (2017); Netto et al (2012); Santos e Giraffa (2015).</p> <p>F3.2 – Fatores situacionais: Conflitos familiares. Problemas de saúde. Gravidez. Ausência de motivação. Cabuyales et at (2011); Bañuelos et al (2013); Lara et al (2017); Guidotti e Verdum (2013); Castro e Rodriguez (2016).</p> <p>F3.3 - Realização de atividades síncronas (como trabalhar): Cabuyales et al (2011); Lara et al (2017); Castro e Rodriguez (2016).</p> <p>F3.4 - Dificuldades acadêmicas: Deficiente compreensão dos conteúdos. Bañuelos et al (2013); Castro e Rodriguez (2016).</p> <p>F3.5 - Não ter local adequado para estudar: Bañuelos et al (2013).</p> <p>F3.6 - Problemas de ordem econômica: Dificuldades no financiamento da matrícula. Ausência de apoio econômico. Lara et al (2017); Netto, Gotta, e Bertinetti (2012); Guidotti e Verdum (2013); Netto, Guidotti, e Santos (2012); Castro e Rodriguez (2016); Santos e Giraffa (2015); Treviño et al (2015).</p>
D4 – Interação, participação e desempenho	<p>F4.1 - Falta de dedicação e preparo docente: Cabuyales et al (2011); Bañuelos et al (2013); Arruda e Schneider (2012).</p> <p>F4.2 – Dificuldades de comunicação com o docente: Cabuyales et al (2011); Castro e Rodriguez (2016); Treviño et al (2015).</p>
D5 – Gestão do curso	<p>F5.1 – Projeto pedagógico: Alta exigência. Ausência de dosificação de conteúdos. Cabuyales et al (2011); Bañuelos et al (2013); Treviño et al (2015); Santos e Giraffa (2015).</p> <p>F5.2 - Poucas alternativas para realizar as provas e trabalhos parciais: Predomínio de formas tradicionais de avaliação. Cabuyales et al (2011); Netto et al (2012); Treviño et al (2015); Bañuelos et al (2013).</p>
D6 – Gestão universitária	<p>F6.1 – Plataforma <i>online</i>: Acessibilidade. Material instrutivo de baixa qualidade. Carência de um tutor virtual. Cabuyales et al (2011); Bañuelos et al (2013).</p> <p>F6.3 - Assuntos administrativos: Cabuyales et al (2011).</p>

Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

3.1 Estratégias de permanência a nível Micro

Dentro dessa Dimensão, as estratégias elencadas pelas pesquisas estão no campo da interação e da criação de hábitos para melhora do desempenho acadêmico. A troca entre pares, o diálogo com tutores e docentes são questões que precisam ser exploradas para manter fortes conexões, ações de valorização da coletividade são importantes porque promovem o engajamento (Guidotti & Verdum, 2013; Netto et al, 2012; Cabuyales et al, 2011). A confecção de diários de aula também é apontada como uma estratégia para melhora do desempenho acadêmico.

3.2 Estratégias de permanência a nível Meso

Com relação às responsabilidades da gestão do curso, as pesquisas apontam como estratégias a necessidade de se desenvolver habilidades únicas à modalidade a distância, que inicia com a devida instrução discente sobre as particularidades da metodologia, e passa pela promoção de habilidades autodidatas, capacitando o discente para o uso de diferentes ferramentas digitais (Lara et al, 2017). A organização e planificação das atividades é questão presente e se materializa com a construção de tabelas de tempo semanal (Guidotti & Verdum, 2013; Netto et al, 2012). Estratégias como essas contribuem

para o bom andamento do curso e diminui as chances de abandono dos estudantes.

Norteia-se também a importância de possibilitar ao aluno a autoavaliação e a avaliação do curso/disciplina, buscando continuamente melhorar os processos de ensino-aprendizagem (Netto et al, 2012). Há ainda, a proposição de uma estratégias de compartilhamento de informações sobre vagas de emprego, que atenderia tanto a parcela dos egressos do curso, quanto aos alunos que precisam garantir a renda para continuar estudando (Guidotti & Verdum, 2013).

3.3 Estratégias de permanência a nível Macro

As estratégias localizadas nesse nível de responsabilidade institucional (gestão universitária) estão fortemente guiadas para a capacitação docente. Do mesmo modo que a deficiente orientação de professores e tutores na modalidade é um fator importante para a evasão discente, a promoção da capacitação docente pode gerar impactos positivos de permanência. Os docentes precisam estar cientes das especificidades da EaD, principalmente em relação aos ambientes virtuais de aprendizagem (AVAs), desenvolvendo habilidades de mediação a distância e de criação de atividades com todas as ferramentas digitais disponíveis (Cabuyales et al, 2011; Lara et al, 2017; Arruda & Schneider, 2012; Netto et al, 2012). Ainda sobre os ambientes virtuais, Lara et al (2017) explicita que os mesmos precisam de assistência técnica adequada, e que tem de contar com algum tipo de rastreamento de dados para acompanhamento do estudante. De acordo com as pesquisas, a promoção da permanência envolve também o acompanhamento contínuo das informações de evasão e demais dados institucionais, ação estritamente necessária em vias de qualificar a educação em todo o contexto universitário (Lara et al, 2017; Netto et al, 2012). Outro ponto de grande importância para promoção da permanência é o oferecimento de programas de apoio financeiro aos discentes, estratégia crucial frente a um dos fatores mais recorrentes relacionados à evasão (Netto et al, 2012).

4. Considerações finais

Ao longo desta investigação se propôs o mapeamento do fenômeno multifatorial da evasão na educação a distância, bem como da permanência discente, através da análise de pesquisas do CLABES. Como explicitado no início da investigação, a procura por cursos de graduação na modalidade a distância tem aumentado muito nos últimos anos, ao mesmo tempo que são registrados altos índices de evasão nesse mesmo contexto. Dessa forma, existe uma preocupação crescente sobre a formação superior dos alunos que escolhem a EaD, porque em uma modalidade de ensino que ainda está em desenvolvimento sobram fatores que podem levar à evasão discente.

A maioria deles, emergidos na análise das investigações da *Conferencia*, estão relacionados a fatores de ordem pessoal dos acadêmicos. Questões como vínculo empregatício, adaptação à modalidade de ensino e fatores de ordem econômica dos sujeitos pesquisados apareceram com mais frequência. Em

seguida, têm-se os fatores de competência dos cursos, como projeto pedagógico e estrutura avaliativa. A responsabilidade dos docentes e tutores na evasão discente foi bastante comentada.

Na análise das pesquisas, estão descritas algumas estratégias de promoção da permanência, recebendo maior destaque aquelas que estão relacionadas à gestão universitária, à interação e ao desempenho no contexto acadêmico. Qualificação docente, incentivo à interação e à troca entre pares, apoio financeiro, e ambiente virtual dinâmico foram alguns dos fatores relacionados à permanência dos estudantes.

É importante lembrar que as pesquisas analisadas objetivam investigar contextos específicos, contribuindo no estudo do complexo problema da evasão discente. O volume de pesquisas sobre evasão em EaD, no entanto, no CLABES, é pequeno, quando comparado aos índices de crescimento dos alunos matriculados na modalidade no contexto latino-americano. De forma a incentivar as investigações na área, sugere-se que, para as próximas edições da *Conferencia*, seja criada uma linha temática específica para trabalhos que envolvam a educação superior a distância, atendendo dessa forma a uma demanda importante de realização e valorização de pesquisas com esse foco.

Referências

- Arruda, M. P., & Schneider, E. C. (2012). Formação humana e inclusão digital dos professores que atuam na educação à distância: aspectos relacionados ao abandono acadêmico do Ensino Superior. *Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono de la Educación Superior*. Porto Alegre.
- Bañuelos, A. M., Guerrero, A., & Sanchez, J. L. (2013). Perfiles asociados al abandono escolar: un caso del sistema Universidad abierta de la UNAM. *Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono de la Educación Superior*. México DF.
- Cabuyales, Y. V., Castillo, S., Griffin, Y., & Rodríguez, K. (2011). Aproximación al estudio de los factores que inciden en el abandono de las asignaturas virtuales en la Universidad Tecnológica de Panamá. *Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono de la Educación Superior*. Managua.
- Carr, S. (11 de Fevereiro de 2000). As Distance Education Comes of Age, the Challenge Is Keeping the Students. *Chronicle of Higher Education*.
- Castro, R. P., & Rodriguez, J. M. (2016). El abandono en la educación virtual y a distancia: el caso de la Universidad Nacional Abierta Y A Distancia - UNAD, Colombia. *Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono de la Educación Superior*. Quito.
- Frydenberg, J. (2007). Persistence in University Continuing Education Online Classes. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 8, 1-15.
- Guidotti, V., & Verdum, P. (2013). Fatores que influenciam a evasão e a permanência dos alunos de um curso pedagogia na modalidade EAD. *Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en la Educación Superior*. México DF.
- Lara, H. O., Silva, J. S., Galeano, M. O., Carreño, C. C., & Ariza, A. B. (2017). Estudio factores asociados a la deserción estudiantil en la Universidad Minuto de Dios de la sede virtual y a distancia. *Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en la Educación Superior*. Córdoba.
- Maia, M. d., Meirelles, F. d., & Pela, S. K. (2004). Análise dos índices de evasão nos cursos superiores a distância do Brasil. *XI Congresso Internacional de Educação a Distância*, (pp. 1-11). Salvador.
- Ministério da Educação. (2018). *Notas Estatísticas 2017*. Censo da Educação Superior, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Diretoria de Estatísticas Educacionais, Brasília.
- Nassar, S. M., Ohira, M., Cislighi, R., Rodrigues, R. S., & Catapan, A. H. (2008). Do modelo presencial para o modelo a distância: variáveis endógenas e os riscos de evasão nos cursos de graduação. *Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância*. Gramado.

- Netto, C., Gotta, G., & Bertinetti, M. (2012). A evasão nos cursos de graduação na modalidade a distância: um estudo acerca do curso de pedagogia. *Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en la Educación Superior*, (pp. 139-145). Porto Alegre.
- Netto, C., Guidotti, V., & Santos, P. K. (2012). A evasão na EAD: investigando causas, propondo estratégias. *Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en la Educación Superior*. Porto Alegre.
- Ramos, W. M. (2014). Fatores de evasão e persistência em cursos superiores online. *XI Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância*, (pp. 2197-2211). Florianópolis.
- Ramos, W. M., Bicalho, R. N., & Sousa, J. V. (2015). Evasão e persistência em cursos superiores a distância: o estado da arte da literatura internacional. *5º CONFERÊNCIA FORGES*, (pp. 1-16). Coimbra.
- Rovai, A. P. (2003). In search of higher persistence rates in distance education online programs. *Internet and Higher Education*, 1- 16.
- Santos, P. K., & Giraffa, L. M. (2015). Evasão em cursos de graduação presenciais e virtuais de formação docente: um estudo a partir dos resultados do projeto guia. *Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en la Educación Superior*. Talca.
- Satiencia. (2017). *Deserción en la Educación Superior*. Agencia de Educación Superior de Medellín, Observatorio de Educación Superior de Medellín. Medellín: Juliana Mejía.
- Treviño, M. d., Ávila, M. I., & Loreley, A. (2015). Apoyo a estudiantes en línea, lo que las universidades virtuales deben tomar en cuenta. *Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en la Educación Superior*. Talca.

Diagnóstico del abandono potencial en estudiantes del curso de nivelación. Caso Escuela Politécnica Nacional

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

Sandoval, Iván y Naranjo, David ivan.sandoval@epn.edu.ec Escuela Politécnica Nacional – Ecuador

Resumen. Durante el proceso de admisión a las Instituciones de Educación Superior (IES) en Ecuador, los postulantes deben rendir el Examen Nacional de Evaluación Educativa «Ser Bachiller». La nota que un postulante obtiene en dicho examen (nota de postulación) es uno de los factores que determina sus probabilidades de acceder a un cupo en una IES. No obstante, en estudios anteriores llevados a cabo por la Escuela Politécnica Nacional (EPN), se ha cuestionado la pertinencia de los conocimientos evaluados en dicho examen, en el sentido de que la nota obtenida por los postulantes no constituye un indicador confiable que relacione el éxito o, al menos, la permanencia de los estudiantes en el Curso de Nivelación de la EPN. Paralelamente, la EPN ha definido como Grupo de Abandono Potencial, a aquel conformado por los estudiantes que obtienen una calificación menor o igual a seis puntos en todas las materias del Curso de Nivelación durante el primer bimestre, pues, de experiencias previas, se ha encontrado que gran parte de estos estudiantes termina por abandonar el Curso de Nivelación. En respuesta a estos antecedentes, en el presente estudio se planteó identificar los factores asociados al abandono potencial de estudiantes del Curso de Nivelación de la EPN. En primer lugar, se aplicó una prueba de diagnóstico a los estudiantes que obtuvieron un cupo para acceder a la EPN en el periodo académico 2019-A. La prueba de diagnóstico estuvo estructurada en dos secciones: la primera, relacionada con Aptitud Matemática, y la segunda, concerniente a Lenguaje y Comunicación. Posteriormente, se analizó la relación entre el abandono potencial con los resultados de la prueba de diagnóstico, las notas del primer bimestre en el Curso de Nivelación, la Nota de Postulación y un conjunto de variables descriptivas para cada estudiante. El análisis se llevó a cabo mediante regresión logística a través del método *stepwise* con criterio de información de Akaike, con el objetivo de determinar las variables que más influyen en el modelo. Como resultado de lo anterior se obtuvo que el factor que influye más significativamente en el abandono potencial es la nota de la sección de Aptitud Matemática de la prueba de diagnóstico, los factores que medianamente influyen, son el sexo y el tipo de Curso de Nivelación, mientras que la nota de postulación se encontró entre los factores que no tienen influencia significativa. En resumen, los estudiantes que hayan obtenido una nota deficiente en la sección de Aptitud Matemática y que además sean hombres y estudien en el Curso de Nivelación de las carreras Tecnológicas

tienen mayor probabilidad de abandonar potencialmente el Curso de Nivelación. Estos resultados ponen en evidencia la poca pertinencia de los conocimientos evaluados en el examen “Ser Bachiller” y muestran la necesidad de generar intervenciones educativas por parte de la EPN que se enfoquen, principalmente, en nivelar las habilidades matemáticas de los estudiantes, incluso previo al Curso de Nivelación.

Descriptor o Palabras Clave: Abandono Potencial, Prueba de Diagnóstico, Stepwise AIC.

1. Introducción

En Ecuador, los estudiantes que han concluido sus estudios de Bachillerato tienen la opción de continuar con su formación académica en una Institución de Educación Superior (IES), a través de un proceso de postulación regulado por la Secretaría Nacional de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación (SENESCYT).

Durante el proceso de postulación, los estudiantes deben rendir el Examen Nacional de Evaluación Educativa «Ser Bachiller» que es un instrumento a través del cual se evalúan las aptitudes y conocimientos de los bachilleres en cinco campos: Dominio Matemático, Dominio Lingüístico, Dominio Científico, Dominio Social y Aptitud Abstracta (Proceso de Admisión, 2019). En función de la nota que obtiene un estudiante en el Examen Ser Bachiller, conocida como nota de postulación, se le es asignado un cupo en una determinada IES; además, se toman en cuenta otros factores, como la disponibilidad de cupos en cada IES y la demanda que existe por una carrera durante un periodo determinado; no obstante, los estudiantes que obtienen las notas de postulación más altas tienen mayor probabilidad de acceder a un cupo (Proceso de Admisión, 2019).

Si bien el objetivo del Examen Ser Bachiller es otorgar cupos a los estudiantes mejor capacitados académicamente, en estudios previos llevados a cabo por la Escuela Politécnica Nacional (EPN), se ha cuestionado la pertinencia de los conocimientos evaluados en dicho examen, en el sentido de que la nota de postulación no constituye un indicador confiable que relacione el éxito o, al menos, la permanencia de los estudiantes en el Curso de Nivelación de la EPN. Este hecho, a su vez, ha puesto en evidencia la necesidad de que la EPN desarrolle su propio instrumento para evaluar las aptitudes y conocimientos de los estudiantes previo a su ingreso al Curso de Nivelación (Sandoval, Sánchez, Velasteguí y Naranjo, 2018).

Actualmente, la EPN tiene implementados dos tipos de Curso de Nivelación: uno para las carreras de Ingeniería, Ciencias y Ciencias Administrativas y otro para las carreras de Nivel Tecnológico Superior. El objetivo del Curso de Nivelación,

además de sus fines netamente académicos, es integrar a los nuevos estudiantes a la vida universitaria, de modo que se incentive su permanencia en la EPN hasta la culminación de su programa de estudios. No obstante, de acuerdo con información proporcionada por la Dirección de Gestión de la Información y Procesos (DGIP) de la EPN, se ha evidenciado que alrededor del 40% de estudiantes que obtienen una calificación menor o igual a seis puntos en todas las materias del Curso de Nivelación (Fundamentos de Matemática, Geometría y Trigonometría, Física, Química y Lenguaje y Comunicación) durante el primer bimestre, terminan por abandonar el Curso de Nivelación, en este sentido y para fines de seguimiento académico, la EPN ha denominado a los estudiantes que se ajustan a este perfil como Grupo de Abandono Potencial.

Los antecedentes presentados describen una problemática de sumo interés ya que presente defectos asociados al proceso de postulación a las IES, lo cual, posteriormente, podría desencadenar en que los estudiantes abandonen el Sistema de Educación Superior, por esta razón, en el presente estudio se planteó como objetivo identificar los factores asociados al abandono potencial de estudiantes del Curso de Nivelación de la EPN

2. Metodología

2.1 Aplicación de la Prueba de Diagnóstico

En primer lugar, se realizó un análisis descriptivo de los 1238 estudiantes de nuevo ingreso a la EPN para el semestre 2019-A; para este análisis se consideró la información del sexo, el segmento poblacional, la nota de postulación y el tipo de Curso de Nivelación, esta información fue obtenida de las bases de datos de la SENESCYT y la DGIP.

Posteriormente, a los estudiantes mencionados se les aplicó una Prueba de Diagnóstico diseñada por la EPN. La Prueba de Diagnóstico estuvo estructurada en dos secciones: la primera, relacionada con Aptitud Matemática, y la segunda, concerniente a Lenguaje y Comunicación.

Finalmente, se llevó a cabo otro análisis descriptivo con la información obtenida a partir de la aplicación de la Prueba de Diagnóstico. El análisis descriptivo se llevó a cabo en el programa Orange 3.22.0.

2.2 Regresión Logística stepwise con criterio de información de Akaike

A partir de la calificación del primer bimestre en cada una de las materias del Curso de Nivelación, se determinó aquellos estudiantes que pertenecían al Grupo de Abandono Potencial, es decir, aquellos estudiantes que habían obtenido una calificación menor o igual a seis puntos en cada una de las cinco materias.

Una vez definido este parámetro, se estableció un conjunto de variables para determinar posibles relaciones con el abandono potencial. Las variables seleccionadas para este análisis fueron las siguientes:

Sexo del Estudiante: Femenino o Masculino.

Segmento Poblacional: Indicador de las características académicas y socioeconómicas de un estudiante. El segmento poblacional es asignado por la SENESCYT durante el proceso de postulación y presenta cuatro niveles (Proceso de Admisión, 2019):

GAR (Grupo de Alto Rendimiento): Grupo conformado por los postulantes mejor puntuados en el Examen Ser Bachiller.

Mérito Territorial: Grupo conformado por los mejores graduados de las instituciones de educación, ya sean estas colegios públicos, municipales o fiscomisionales.

Acción Afirmativa: Grupo conformado por postulantes en situación de vulnerabilidad, lo cual considera su situación socioeconómica, ruralidad, discapacidad, territorialidad (provincias con menor tasa de acceso a la educación superior) y otras condiciones de vulnerabilidad. Este segmento es equivalente al segmento Política de Cuotas que se utilizaba en los anteriores procesos de postulación

Población General: Grupo conformado por los estudiantes que no pertenecen a ninguno de los otros segmentos poblacionales.

Nota Postulación: Nota sobre mil puntos obtenida por los postulantes en el Examen Ser Bachiller.

Tipo Nivelación: Tipo de Curso de Nivelación en el que está matriculado el estudiante en la EPN. Presenta dos niveles que son: Ingeniería, Ciencias y Ciencias Administrativas, y Nivel Tecnológico Superior.

Diagnóstico Matemática: Nota sobre cien puntos obtenida por los estudiantes en la sección de Aptitud Matemática de la Prueba de Diagnóstico diseñada por la EPN.

Diagnóstico Lenguaje: Nota sobre cien puntos obtenida por los estudiantes en la sección de Lenguaje y Comunicación de la Prueba de Diagnóstico diseñada por la EPN.

Para determinar la relación entre el abandono potencial y el conjunto de variables descrito, se realizó una regresión logística a través del método *stepwise* con criterio de información de Akaike (AIC). Este método combina los métodos *forward* y *backward*, ya que introduce o elimina variables del modelo en función de condiciones definidas a priori hasta que ninguna variable satisfaga ninguna de las condiciones expuestas de entrada o salida del modelo, de este modo, se obtiene un modelo construido a partir de las variables más influyentes (Aggarwal, 2015; Kassambara, 2017; Moral, 2006; Teetor, 2011). La regresión logística se llevó a cabo en RStudio Version 1.2.1335.

3. Resultados

3.1 Aplicación de la Prueba de Diagnóstico

Se identificó que del total de estudiantes matriculados en el Curso de Nivelación para el semestre 2019-A, aproximadamente, el 28% son mujeres, mientras que el 72% restante son hombres. Por otro lado, se identificó que cerca del 77% de los estudiantes de nuevo ingreso se encuentran matriculados en el Curso de Nivelación de Ingeniería, Ciencias y Ciencias Administrativas, mientras que el 23% restante se encuentra matriculado en el Curso de Nivelación del Nivel Tecnológico Superior. Esta información se detalla en la Tabla 1.

Tabla 1. Distribución por sexo y por tipo de Curso de Nivelación de los estudiantes que ingresaron a la EPN en el semestre 2019-A

Sexo	Tipo de Curso de Nivelación		Total general
	Ingeniería	Tecnología	
Femenino	280	68	348
Masculino	675	215	890
Total general	955	283	1238

En la Tabla 2 se observa que los estudiantes con la nota de postulación promedio más alta son aquellos pertenecientes al GAR, mientras que aquellos con las notas promedio más bajas pertenecen a la población General. Por otro lado, en la Fig. 1, se aprecia que la distribución de las notas de postulación obtenidas por hombres y mujeres es prácticamente similar.

Tabla 2. Nota de postulación sobre 1000 puntos, agrupada por segmento poblacional, de los estudiantes que ingresaron a la EPN en el semestre 2019-A

Segmento Poblacional	Nota de Postulación		
	Promedio	Mínima	Máxima
Población General	871	691	991
Acción Afirmativa	878	708	1000
Mérito Territorial	898	748	991
GAR	995	952	1000

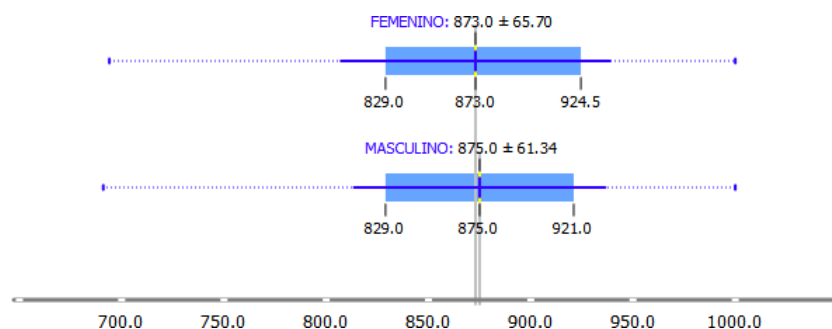


Figura 1. Nota de postulación sobre 1000 puntos, agrupada por sexo, de los estudiantes que ingresaron a la EPN en el semestre 2019-A

En la Tabla 3 se presentan los resultados obtenidos por los estudiantes en la Prueba de Diagnóstico, agrupados por segmento poblacional. Se observa que los estudiantes con la nota promedio más alta son aquellos pertenecientes al GAR, mientras que aquellos con las notas promedio más bajas pertenecen a Acción Afirmativa.

Tabla 3. Nota de en la Prueba de Diagnóstico sobre 100 puntos, agrupada por segmento poblacional, de los estudiantes que ingresaron a la EPN en el semestre 2019-A

Segmento Poblacional	Nota en la Prueba de Diagnóstico		
	Promedio	Mínimo	Máximo
Acción Afirmativa	36.7	13.8	88.8
Población General	40.5	3.8	87.5
Mérito Territorial	48.9	25.0	63.8
GAR	53.1	21.3	85.0

En la Fig. 2 se presenta la nota de la Prueba de Diagnóstico en función de la Nota de Postulación, se aprecia que no existe una fuerte correlación entre estos dos parámetros aun cuando los temas evaluados en la Prueba de Diagnóstico están intrínsecamente relacionados con aquellos que se evalúan en el Examen Ser Bachiller.

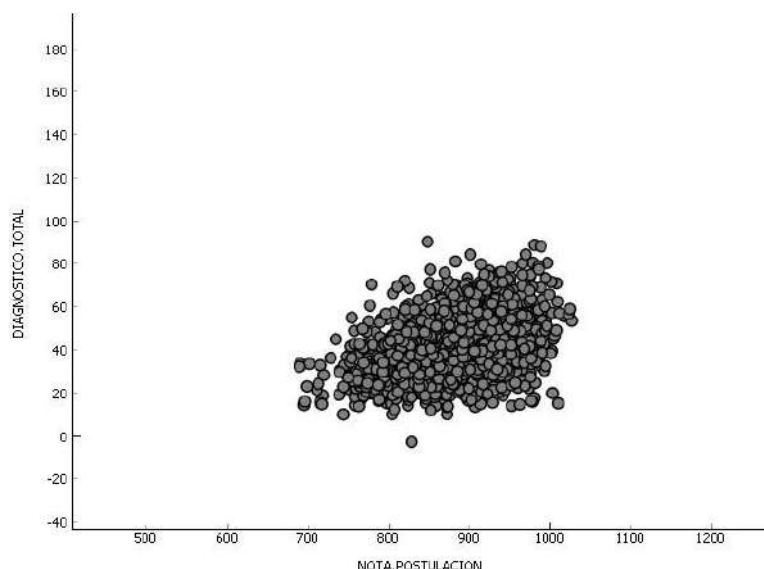


Figura 2. Nota de la Prueba de Diagnóstico en función de la Nota de Postulación de los estudiantes que ingresaron a la EPN en el semestre 2019-A

3.2 Regresión Logística stepwise con criterio de información de Akaike

De acuerdo con la Tabla 4, el Grupo de Abandono Potencial estuvo conformado por un total de 688 estudiantes, de los cuales, aproximadamente, el 72% estudia en el Curso de Nivelación de Ingeniería, Ciencias y Ciencias Administrativas, mientras que el 28% restante se encuentra matriculado en el Curso de Nivelación del Nivel Tecnológico Superior. Por otro lado, en la Tabla 5, se observa que el Grupo de Abandono Potencial está conformado en un 74% por hombres y en un 26% por mujeres.

Tabla 4. Abandono Potencial en función del tipo de Curso de Nivelación, de los estudiantes que ingresaron a la EPN en el semestre 2019-A

Abandono Potencial	Tipo de Curso de Nivelación		Total general
	Ingeniería	Tecnología	
No	456	94	550
Sí	499	189	688
Total general	955	283	1238

Tabla 5. Abandono Potencial en función del sexo de los estudiantes que ingresaron a la EPN en el semestre 2019-A

Abandono Potencial	Sexo		Total general
	Femenino	Masculino	
No	168	382	550
Sí	180	508	688
Total general	348	890	1238

En la Tabla 6 se presentan los resultados de la Regresión Logística *stepwise* con AIC. Las variables que influyeron significativamente en el modelo fueron la nota de la sección de Aptitud Matemática de la Prueba de Diagnóstico, el sexo y el Tipo de Curso de Nivelación.

Tabla 6. Coeficientes del modelo obtenido por Regresión Logística *stepwise* con AIC para el Abandono Potencial

Variable	Coeficiente	Error estándar	Puntuación z	Pr(> z)	Sig.
(Intercepto)	1.471264	0.245564	5.991	2.08E-09	0.000
Sexo=Masculino	0.471745	0.180749	2.61	0.00906	0.001
Tipo.Curso=Tecnología	0.537806	0.215857	2.491	0.01272	0.010
Diagnostico.Matematica	-0.042841	0.004705	-9.105	<2E-16	0.000

La variable que describe la nota de la sección de Aptitud Matemática de la Prueba de Diagnóstico es la única variable numérica considerada en el modelo y es la que presenta mayor significancia estadística. En la Fig. 3 se observa la sigmoide del Abandono Potencial en función de la nota de la sección de Aptitud Matemática. Se aprecia que mientras menores son los valores de la nota es más probable que un estudiante pertenezca al Grupo de Abandono Potencial.

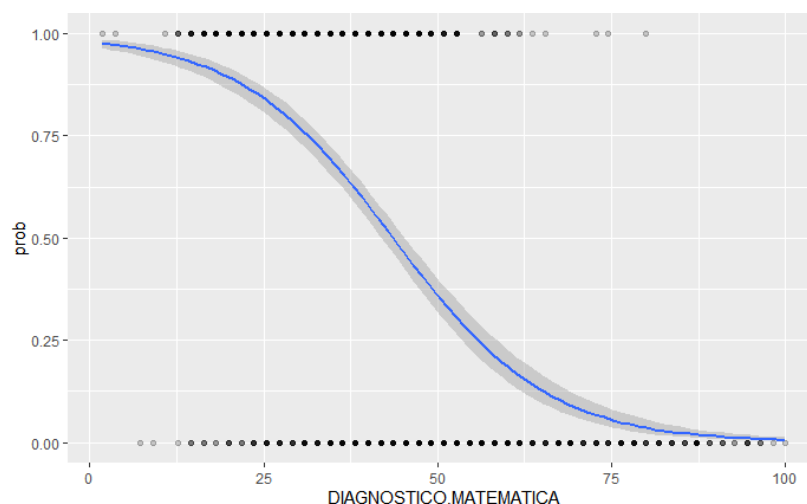


Figura 3. Sigmoide del Abandono Potencial en función de la nota de la sección de Aptitud Matemática, el valor de probabilidad 1 indica que un estudiante pertenece al Grupo de Abandono Potencial, mientras que el valor de 0 implica que el estudiante no pertenece a dicho grupo.

Por otro lado, las otras dos variables consideradas en el modelo, corresponden a datos categóricos. Se aprecia que los estudiantes matriculados en el Curso de Nivelación del Nivel Tecnológico Superior tienen más probabilidad de abandonar potencialmente sus estudios en comparación con sus pares del Curso de Nivelación de Ingeniería, Ciencias y Ciencias Administrativas. Asimismo, los hombres tienen más probabilidad de abandonar potencialmente sus estudios en comparación con las mujeres. Este último aspecto ha sido estudiado por Campillo Labrandero, García Minjares, Martínez González y Sánchez Mendiola (2017), quienes destacan el hecho de que el papel que desempeña el sexo en el abandono estudiantil no ha recibido la atención necesaria por parte de las universidades en Latinoamérica, por lo que se hace necesario fortalecer las investigaciones que estudien cuáles son las causas que hacen que el abandono en hombres sea mayor que en mujeres y que a su vez se determinen los factores sociodemográficos que más influyen en este aspecto.

3. Conclusiones

El factor que influye más significativamente en el abandono potencial es la nota de la sección de Aptitud Matemática de la Prueba de Diagnóstico, mientras que los factores que medianamente influyen, son el sexo y el tipo de Curso de Nivelación. En definitiva, los estudiantes que hayan obtenido una nota deficiente en la sección de Aptitud Matemática y que además sean hombres y estudien en el Curso de Nivelación del Nivel Tecnológico Superior, tienen mayor probabilidad de abandonar potencialmente el Curso de Nivelación.

No existe una fuerte correlación entre la nota obtenida por los estudiantes en la Prueba de Diagnóstico con la nota de postulación, aun cuando los temas evaluados en la Prueba de Diagnóstico están intrínsecamente relacionados con aquellos que se evalúan en el Examen Ser Bachiller. Asimismo, la nota de postulación no es una variable que influye significativamente en el diagnóstico del abandono potencial, por lo que se pone en evidencia la poca pertinencia de los conocimientos evaluados en el Examen Ser Bachiller.

Los resultados obtenidos en este estudio muestran la necesidad de generar intervenciones educativas por parte de la EPN que se enfoquen, principalmente, en nivelar las habilidades matemáticas de los estudiantes, incluso previo al Curso de Nivelación a través de un modelo de admisión inclusivo.

Agradecimientos

Los autores agradecen a la Escuela Politécnica Nacional por el financiamiento del proyecto PIJ-17-12: “Implementación de un Curso Preparatorio Piloto para Estudiantes de Grupos Vulnerables - Política de Cuotas”.

Referencias

- Aggarwal, C. (2015). *Data Classification: Algorithms and Applications*. Boca Raton: CRC Press.
- Campillo Labrandero, M., García Minjares, M., Martínez González, A., y Sánchez Mendiola, M. (2017). Ser hombre, factor para no terminar los estudios de licenciatura: LA EXPERIENCIA MEXICANA EN LOS ÚLTIMOS 20 AÑOS. Congresos CLABES. Recuperado a partir de <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1685>
- Kassambara, A. (2017). *Machine Learning Essentials*. Marseille: STHDA.
- Moral, I. (2006). *Modelos de regresión: lineal simple y regresión logística*. Madrid: Ducobost.
- Proceso de Admisión. (2019). ¿Cómo es el examen Ser Bachiller? Proceso de Admisión 2019. Recuperado de <http://admission.senescyt.gob.ec/faq/como-es-el-examen-ser-bachiller/>, (Julio, 2019).
- Sandoval, I., Sánchez, T., Velasteguí, V., y Naranjo, D. (2018). Factores Asociados Al Abandono En Estudiantes De Grupos Vulnerables. Caso Escuela Politécnica Nacional. Congresos CLABES. Recuperado a partir de <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1907>
- Teetor, P. (2011). *R Cookbook for Data Analysis*. Sebastopol: O’Reilly.

Predictores psicosociales de la intención de abandono en estudiantes de ingeniería chilenos

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

Jorge Maluenda Albornoz

jorgemaluendaa@gmail.com

Chile Universidad de Concepción

Yaranay López Angulo

yara13190@gmail.com

Chile Universidad de Concepción

Marcela Varas Contreras

mvaras@udec.cl

Chile Universidad de Concepción

Ana Bernardo Gutiérrez

bernardoana@uniovi.es

Spain Universidad de Concepción

Alejandro Díaz Mujica

adiazm@udec.cl

Chile Universidad de Concepción

Felipe Moraga Villablanca

femoraga@udec.cl

Chile Universidad de Concepción

Resumen.

Las cifras de abandono de los estudios superiores tanto a nivel global como en el caso chileno, impulsan el estudio de variables que puedan predecir con precisión su ocurrencia de modo de comprender el fenómeno y aportar con intervenciones útiles para reducir su incidencia. Diversas investigaciones previas han mostrado relaciones entre la intención de abandonar los estudios y el compromiso académico (Archambault, Janosz, Fallu, & Pagani, 2009; Díaz-mujica et al., 2018; Gilardi & Guglielmetti, 2011; Maroco, Maroco, Campos, & Fredricks, 2016). Además, se ha observado que el sentido de pertenencia a la institución (Boros & Curseu, 2012; Di Battista, Pivetti, & Berti, 2014; Heffernan, Wilkins, & Butt, 2018) se relaciona positivamente con el compromiso de los estudiantes. Estas variables adquieren valor y atractivo en tanto que, son susceptibles de modificación y podrían ser útiles en el diseño de intervenciones que ayuden a mejorar la permanencia y reducir el abandono de los estudios. Basado en estos antecedentes, la presente investigación tuvo por objetivo evaluar las relaciones entre metas académicas, sentirse incluido en la carrera, compromiso académico y percepción de apoyo de los pares, respecto de la intención de abandonar los estudios de estudiantes de primer año de ingeniería

de una universidad chilena. Se realizó un estudio con estrategia asociativa-predictiva de corte transversal. La muestra, extraída a partir de un muestreo intencionado estuvo compuesta de 457 estudiantes de primer año y primer semestre, pertenecientes a las 13 carreras de ingeniería de una universidad chilena, distribuida en 328 hombres y 129 mujeres, cuya media de edad fue 18,06 años (SD= .82). Para la medición del compromiso académico se utilizó el cuestionario USEI, para las metas académicas el cuestionario CEMA II, para la percepción de inclusión, de apoyo de pares y la intención de abandono se utilizaron preguntas diseñadas por los investigadores. Para el análisis de los datos se utilizó la técnica regresión lineal múltiple con el programa estadístico SPSS 21. Se observaron dos modelos cuyo conjunto de variables permite predecir significativamente la intención de abandono de los estudios universitario. El primer modelo, permitió predecir la intención de abandono de la carrera con un 41% de la varianza. El segundo modelo, permitió explicar la intención de abandonar la universidad con un 11,8% de la varianza. A partir de estos resultados es posible concluir una relación predictiva de algunas dimensiones de estas variables frente a la intención de abandono de la carrera y de la universidad en los estudiantes de primer año de ingeniería. El valor de las variables incluidas en el modelo es distinto donde el compromiso académico afectivo y el sentirse incluido en la carrera muestran mayor preponderancia. El trabajo con dimensiones de las variables permite detalle en la discriminación de aspectos específicos mayormente vinculados con la intención de abandono. Por último, estos pueden estar reflejando particularidades de los estudiantes de reciente ingreso de ingeniería.

Descriptor o Palabras Clave: Compromiso académico, Metas académicas, Inclusión en la carrera, Apoyo de pares, Intención de abandono.

1. Introducción

Las preocupantes cifras de abandono de los estudios superiores impulsan el estudio de variables que puedan predecir con precisión su ocurrencia de modo de comprender el fenómeno y aportar con intervenciones útiles para reducir su incidencia.

América Latina y el Caribe la tasa de permanencia en educación superior alcanza solo un 46% lo que implica según el Banco Mundial que un 22% aproximado de la población entre 25 y 29 años ha abandonado sus estudios (Ferreira, Avitabile, Botero, Haimovich, & Urzúa, 2017).

En el contexto universitario chileno estas cifras son elevadas y dan cuenta de diferencias según se trate de la carrera (21,3%), la universidad (19,3%) y la educación superior en general (10,8%) (SIES, 2018). Además, el primer año universitario es el curso de mayor preocupación debido a que, en este se

produce mayor tasa de abandono en educación superior en el contexto global (Fernández, Arco, López, & Heilborn, 2011; García-ros, Pérez-González, Pérez-Blasco, & Natividad, 2012).

Diversas investigaciones previas han mostrado que el compromiso académico predice negativamente la intención de abandonar los estudios universitarios, siendo esta relación fuerte (Archambault et al., 2009; Díaz-mujica et al., 2018; Gilardi & Guglielmetti, 2011; Maroco et al., 2016).

Por otra parte, el sentido de pertenencia a la institución (Boros & Curseu, 2012; Di Battista et al., 2014; Heffernan et al., 2018) se ha vinculado con el compromiso de los estudiantes con sus estudios y con la institución. Sin embargo, la investigación de la relación predictiva de esta variable sobre el compromiso y sobre la intención de abandono es escasa.

Desde un punto de vista teórico, las metas de que un estudiante tienen relación con el la decisión de abandonar los estudios dado que, estas dirigen el esfuerzo que el estudiante realiza por obtener el título (Durán-aponte & Arias-Gomez, 2015; Tinto, 1989). Sin embargo, esta relación ha sido poco explorada en la literatura desde la propuesta de las metas académicas.

Un aspecto muy interesante del trabajo con estas variables, además de su capacidad promisoría para predecir negativamente la intención de abandono es que, todas ellas, son susceptibles de modificación y podrían ser útiles en el diseño de intervenciones que ayuden a mejorar la permanencia y reducir el abandono de los estudios.

Debido a las relaciones aisladas entre estas variables es que se ha decidido como objetivo de la presente investigación evaluar las relaciones entre las metas académicas, sentirse incluido en la carrera y el compromiso académico, respecto de la intención de abandonar los estudios de estudiantes de primer año de ingeniería de una universidad chilena.

2. Método

2.1 Diseño

Se realizó un estudio cuantitativo a través de una estrategia asociativa-predictiva de corte transversal (Ato, López, & Benavente, 2013). Se pretendió evaluar las relaciones entre las distintas variables a partir de la medición, en un solo corte temporal, de la muestra de participantes a través de un cuestionario elaborado por los investigadores, que contiene distintos instrumentos.

2.2 Participantes

La muestra fue extraída a partir de un muestreo intencionado que considero la participación de estudiantes de primer año y primer semestre de las 12 carreras

de ingeniería de una universidad chilena, cuya participación fue voluntaria. Estuvo compuesta de 457 estudiantes distribuidos entre 328 hombres y 129 mujeres, cuya media de edad fue 18,06 años (SD= .82). La distribución de participantes en función de la carrera es la que se presenta en la tabla 1.

Tabla 1. Distribución porcentual de la muestra por carrera.

Civil	Aeroespacial	Biomédica	Materiales	Minas	Eléctrica
8,2%	3,2%	7,3%	4,6%	7,8%	5,5%
Industrial	Telecomunicaciones	Informática	Mecánica	Plan común	Electrónica
14,9%	7,9%	7,5%	6,9%	19,9%	6,2%

2.3 Instrumentos

Para la medición de las variables se utilizaron distintos instrumentos. Algunos instrumentos estandarizados en la población objetivo y algunas preguntas diseñadas por los investigadores.

El compromiso académico fue medido a partir del cuestionario University Student Engagement Scale (USEI). El instrumento original diseñado para población universitaria por (Maroco et al., 2016) ha sido adaptado a población universitaria chilena por Maluenda, Varas, Díaz y Bernardo (2019), habiendo mostrado validez de constructo, de criterio y confiabilidad apropiadas en dicha población. Las metas académicas fueron evaluadas a partir del Cuestionario de Evaluación de Metas Académicas (CEMA II). Este ha sido probado en población universitaria mexicana por Gaeta, Cavazos, Sánchez, & Rosário (2015) demostrando validez de constructo y confiabilidad apropiada.

Por su parte, el sentirse incluido por en la carrera, facultad y universidad fue preguntado a partir de tres ítems elaborados por el equipo: a) “Me siento incluido en mi carrera”, b) “Me siento incluido en la facultad de ingeniería” y “Me siento incluido en la Universidad”.

Por último, la intención de abandonar los estudios también fue consultada a partir de dos preguntas diseñadas por el equipo: “Estoy pensando en abandonar la carrera que estoy estudiando” y “Estoy pensando en abandonar esta universidad”.

Todos los ítems son respondidos en una escala Likert con alternativas de 1 (nada/nunca) al 5 (mucho/siempre).

2.4 Análisis de datos

Para el análisis de los datos, en primer lugar, se utilizó estadística descriptiva para observar la distribución de los datos. A continuación, se observó la correlación entre las variables a partir de la matriz de correlaciones. Luego de haber testeado el cumplimiento de los supuestos, se realizó una regresión lineal múltiple con método Stepwise para un testeo inicial de la relación entre el conjunto de variables sobre la intención de abandonar la carrera. Luego, con las variables que se observaron mejoras predictoras tanto en términos de aporte a la varianza final explicada como correspondencia teórica (modelo 5), se volvió a ejecutar una regresión lineal múltiple que constituye el modelo final presentado en los resultados. Para todos los análisis, se utilizó el programa estadístico SPSS 21.

2.5 Procedimientos

La recolección de datos se realizó considerando los estudiantes de las 13 carreras que voluntariamente accedieron a contestar los cuestionarios y que, estuvieron presentes al momento de la evaluación. Se aplicó de manera simultánea el cuestionario a todos los participantes, previa explicación de los propósitos y aspectos éticos del estudio, además de la firma del consentimiento informado, el mismo día, habiendo transcurrido 3 semanas desde el ingreso de los estudiantes a la universidad. La aplicación fue realizada por un psicólogo de la unidad de educación en ingeniería de la universidad, entrenado para dichos fines. Al finalizar la evaluación se agradeció e informó de los siguientes pasos del estudio a todos los participantes. No hubo incentivos para la participación.

3. Resultados

El resultado de la regresión lineal Stepwise respecto de la intención de abandono de la carrera, mostró 5 posibles modelos que explicaron entre un 37,2% y un 41% de la varianza. El quinto modelo fue el más apropiado tanto en términos de explicación de la varianza total en la variable dependiente como en cuanto al ajuste teórico del mismo. El resultado de la segunda regresión lineal utilizando las variables que el modelo 4 mostró como mejores predictores logró explicar un 41% de la varianza en la variable dependiente (tabla 2).

Tabla 2. Coeficientes y significación modelo 5

Variables	Beta	Sig.
Compromiso afectivo.	-.697	P<.01
Inclusión carrera.	-.135	P=.00 1
Meta de aprendizaje.	-.108	P=.00 8
Meta de rendimiento.	-.096	P=.01 0

Al explorar las relaciones entre los mismos predictores y la intención de abandono de la universidad, el resultado de la regresión lineal Stepwise, mostró 4 posibles modelos que explicaron entre un 0,56% y un 11,8% de la varianza. El quinto modelo fue el más apropiado tanto en términos de explicación de la varianza total en la variable dependiente como en cuanto al ajuste teórico del mismo. El resultado de la segunda regresión lineal utilizando las variables que el modelo 5 mostró como mejores predictores logró explicar un 11,8% de la varianza en la variable dependiente (tabla 3).

Tabla 3. Coeficientes y significación modelo 5

Variables	Beta	Sig.
Compromiso afectivo.	-.233	P<.01
Inclusión universidad.	-.285	P<.01
Compromiso cognitivo.	-.168	P=.00 1
Meta de logro	-.145	P=.00 2
Inclusión en la carrera.	-.147	P=.01 9

3. Conclusiones y discusión.

El objetivo de la presente investigación fue evaluar las relaciones entre las metas académicas, sentirse incluido en la carrera, el compromiso académico y la percepción de apoyo de los pares, respecto de la intención de abandonar los estudios de estudiantes de primer año de ingeniería de una universidad chilena. A partir de los resultados, se observaron 2 modelos de relaciones con mejores capacidades para explicar el abandono de los estudios en función de las variables incluidas en el estudio.

El primer modelo, permitió explicar la intención de abandono de la carrera con un 41% de la varianza, al incluir como predictores dimensiones específicas de los constructos evaluados. El compromiso académico afectivo, fue el que tuvo mayor peso relativo respecto de las demás variables en la contribución a explicar este fenómeno. El cambio en r^2 producto de la incorporación de las demás variables solo agregó un 3,8% de varianza, donde un 2,1% se debe a la incorporación de la inclusión de la carrera.

El segundo modelo permitió explicar la intención de abandono de la universidad con un 11,8% de la varianza, al incluir como predictores dimensiones específicas de los constructos evaluados. El compromiso académico afectivo, fue también el que tuvo mayor peso relativo respecto de las demás variables en la contribución a explicar este fenómeno (5,8%). En este caso, sentirse incluido en la

universidad (2,5%), el compromiso cognitivo (1,5%), la meta de logro (1,9%) y la inclusión en la carrera (1,1%), en conjunto, aportaron en total un 7%.

En función de estos resultados es posible proponer los siguientes temas a discutir:

- El compromiso académico afectivo fue el mejor predictor (negativo) de la intención de abandono en ambos casos (carrera y universidad). Como se ha indicado previamente, la investigación anterior ha mostrado que en estudiantes universitarios en general, el compromiso académico es un buen predictor de la intención de abandono (Fredricks & Mccolskey, 2012; Maroco et al., 2016). Se ha explorado poco la diferenciación de esta relación por dimensiones, donde los pocos estudios existentes, han reportado disparidad respecto de la dimensión que predice mejor (Van Uden, Ritzen, & Pieters, 2013, 2014).
- En relación con el punto anterior, una posible explicación para relevancia del compromiso afectivo en este caso, puede estar vinculada a la situación de reciente ingreso a la universidad, donde la experiencia de los estudiantes en la universidad y en la carrera es prácticamente nula. Sin embargo, llama la atención la falta de poder predictivo del compromiso conductual y cognitivo en este tipo de estudiantes.
- La capacidad predictiva del compromiso afectivo y del sentirse incluido en la carrera en ambos casos parece vincularse al rol de la “afectividad” del estudiante de reciente ingreso a las carreras de ingeniería, en tanto que ambas variables reflejan los afectos respecto de las actividades de la carrera y del “sentirse parte de”.
- Se observaron diferencias claras entre la capacidad predictiva de las variables consideradas y la intención de abandono de la carrera en contraste con la intención de abandonar la universidad. Si bien, el compromiso afectivo y el sentirse incluido en la carrera permanecen en ambos casos como las variables más vinculadas, su capacidad predictiva varía sustantivamente a la vez que, las demás variables incluidas cambian de manera radical. Todas estas diferencias reflejan que, la intención de abandonar la carrera tiene dimensiones distintas a las de abandonar la universidad y proponen que, estas sean tratadas como fenómenos dispares.
- En general, parece ser que las metas académicas no se vinculan de manera importante con la intención de abandonar los estudios tanto a nivel de carrera como en la universidad. Puede que su baja capacidad predictiva se relacione con que están centradas en las “razones” de los estudiantes para esforzarse en las actividades académicas. En este caso, los estudiantes prácticamente no han tenido experiencia académica universitaria, aspecto que puede influir si los estudiantes han respondido pensando en la experiencia universitaria (por ejemplo pensando “como si” ya hubiesen tenido la experiencia). Por otro lado, también es posible que, las metas académicas no sea relevantes, sino que más bien, sean propósitos vitales o de largo plazo los que se vinculen de mejor manera con el abandono, tal como se ha observado en previamente en un estudio de carácter cualitativo (Maluenda & Pérez, 2018).

Existen proyecciones de la presente investigación que se desprenden de estos resultados. Una proyección directa es examinar el potencial rol mediador o

moderador de las variables. Es posible que, el compromiso académico medie el efecto del sentirse incluido y/o de las metas, lo que permitiría comprender mucho mejor las relaciones existentes. Otra proyección es contrastar los resultados obtenidos en torno a las metas académicas con otro tipo de operacionalización que dé cuenta de mejor manera, de las proyecciones e importancia vital de las mismas.

Una de las limitaciones importantes de este estudio está asociada a este último punto. La operacionalización de las metas constituye una debilidad dado que, no es posible discriminar apropiadamente si la falta de vinculación entre esta variable y el abandono se debe a ello. Otra limitación importante es la forma de medición del sentirse incluido. Una posible mejora de este aspecto sería a través de la inclusión de un cuestionario que dé cuenta, más precisamente, de las dimensiones asociadas al “sentirse parte de”.

Agradecimientos

A la Unidad de Educación en Ingeniería y al Doctorado en Psicología de la Universidad de Concepción, y al al Proyecto FONDECYT 1161502 “Modelo explicativo de la permanencia y el abandono de los estudios universitarios basado en procesos cognitivo motivacionales” por facilitar las condiciones necesarias para el estudio.

Referencias

- Archambault, I., Janosz, M., Fallu, J.-S., & Pagani, L. (2009). Student engagement and its relationship with early high school dropout. *Journal of Adolescence*, 32, 651–670. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2008.06.007>
- Ato, M., López, J. J., & Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Anales de Psicología*, 29(3 (octubre)), 1038–1059. <https://doi.org/10.6018/analesps.29.3.178511>
- Boros, S., & Curseu, P. L. (2012). To be or not to be ... identified. Explorations of students' (dis)identification in a Romanian university. *Psihologia Resurselor Umame*, 10(1), 57–69.
- Di Battista, S., Pivetti, M., & Berti, C. (2014). Engagement in the university context : exploring the role of a sense of justice and social identification. *Soc Psychol Educ*, 17, 471–490. <https://doi.org/10.1007/s11218-014-9255-9>
- Díaz-mujica, A., García, D., López, Y., Maluenda, J., Hernández, H., & Pérez-Villalobos, M. (2018). Factores asociados al abandono. Tipos y perfiles de abandono. In *VIII CLABES. Octava conferencia latinoamericana sobre el abandono en la educación superior*. (pp. 213– 222).
- Durán-aponte, E., & Arias-Gomez, D. (2015). Validez del Cuestionario de Metas Académicas (CMA) en una muestra de estudiantes universitarios. *Cuadernos Hispanoamericanos de Psicología*, 15(1), 23–36.
- Fernández, F., Arco, J., López, S., & Heilborn, V. (2011). Prevención del fracaso académico universitario mediante tutoría entre iguales. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 43(1), 59–71.
- Ferreya, M., Avitabile, C., Botero, J., Haimovich, F., & Urzúa, S. (2017). *At a Crossroads: Higher Education in Latin America and the Caribbean*. Washington: World Bank Group. <https://doi.org/10.1596/978-1-4648-1014-5>

- Fredricks, J., & McColskey, W. (2012). The Measurement of Student Engagement: A Comparative Analysis of Various Methods and Student Self-report Instruments. In C. Christenson, S. Reschly, A., Wylie (Ed.), *Handbook of Research on Student Engagement*. (pp. 763–782). New York: Springer-Verlag. <https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7>
- Gaeta, M., Cavazos, J., Sánchez, A., & Rosário, P. (2015). Revista Latinoamericana de Psicología Propiedades psicométricas de la versión mexicana del Cuestionario para la Evaluación de Metas Académicas (CEMA). *Revista Latinoamericana de Psicología*, 47(1), 16–24. [https://doi.org/10.1016/S0120-0534\(15\)30002-9](https://doi.org/10.1016/S0120-0534(15)30002-9)
- García-ros, R., Pérez-González, F., Pérez-Blasco, J., & Natividad, L. A. (2012). Evaluación del estrés académico en estudiantes de nueva incorporación a la universidad Academic stress in first-year college students. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 44(2), 143–154.
- Gilardi, S., & Guglielmetti, C. (2011). University Life of Non-Traditional Students: Engagement Styles and Impact on Attrition. *The Journal of Higher Education*, 82(1), 33–53. <https://doi.org/10.1353/jhe.2011.0005>
- Heffernan, T., Wilkins, S., & Butt, M. M. (2018). The importance of institutional reputation trust and student-university identification in international partnerships. *Transnational Higher Education*, 32(2), 227–240. <https://doi.org/10.1108/IJEM-05-2017-0122>
- Maluenda, J., & Pérez, M. V. (2018). Comportamientos asociados al compromiso académico desde la experiencia de estudiantes de ingeniería. In *Octava Conferencia Latinoamericana sobre Abandono en la Educación Superior*. Panamá City.
- Maluenda, J., Varas, M., Díaz, A. y Bernardo, A. (2019). Propiedades psicométricas del University Student Engagement Inventory en estudiantes de Ingeniería chilenos. Artículo en preparación.
- Maroco, J., Maroco, A. L., Campos, J. A. D. B., & Fredricks, J. A. (2016). University student's engagement: development of the University Student Engagement Inventory (USEI). *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 29(1), 21. <https://doi.org/10.1186/s41155-016-0042-8>
- SIES. (2018). *Informe retención de 1er año de pregrado*. Santiago.
- Tinto, V. (1989). Definir la deserción: Una cuestión de perspectiva. *Revista de Educación Superior*, 71, 35–51.
- Van Uden, J., Ritzen, H., & Pieters, J. (2013). I think i can engage my students. Teachers' perceptions of student engagement and their beliefs about being a teacher. *Teaching and Teacher Education*, 32, 43–54. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.01.004>
- Van Uden, J., Ritzen, H., & Pieters, J. (2014). Engaging students : The role of teacher beliefs and interpersonal teacher behavior in fostering student engagement in vocational education. *Teaching and Teacher Education*, 37, 21–32. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.08.005>

Causales del abandono en la educación superior, caso carreras llamativas y menos llamativas.

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

Sara Cristina Guerrero

sguerrero@unillanos.edu.co

Colombia Universidad de los Llanos

Resumen.

La elección de la carrera influye en la decisión para que el estudiante deserte o continúe el ciclo de formación al cual ha ingresado. La realidad de las instituciones de educación superior es que los jóvenes acceden a las carreras o programas bajo el imaginario que ellos la han elegido porque es una opción para proyectar su formación profesional. Es así que, las instituciones, el Estado y las mismas familias invierten los recursos en función de unas metas, pero la realidad es otra. Las IES enfrentan una población estudiantil cada vez más joven, con unos niveles de formación diversos, no solo por el entorno cultural sino por las mismas condiciones propias de las regiones de donde proceden y que disiente mucho de los requerimientos propios de las carreras y que los docentes esperan encontrar. El ingreso de los estudiantes actualmente en la mayoría de universidades colombianas están dadas a partir de las Pruebas de Estado SABER 11, estas son decisorias a la hora de elegir la carrera, si los jóvenes tienen un buen puntaje ingresan a la carrera que les gusta, o de caso contrario, buscan mejorar los niveles de formación, hacer transferencia a otra carrera o simplemente es su única opción.

El objetivo de este trabajo es comprender los causales de la deserción a partir de las vivencias de los estudiantes en tres carreras, Licenciatura y Carrera de Matemáticas e Ingeniería de Sistemas en la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC); estas tienen en común el área de formación la matemática y estadística, pero a las vez difieren en el hecho que Ingeniería de Sistemas es una carrera más llamativa o de mayor demanda.

Esta investigación presenta un enfoque mixto, la fase cuantitativa es de carácter descriptivo, en tanto que, la parte cualitativa se realizó bajo un enfoque fenomenológico. Se seleccionaron mediante un muestreo por conveniencia 9 estudiantes, de acuerdo a la disposición y la voluntad que estos manifestaron para participar en el estudio. La población de estudio corresponde a estudiantes matriculados en el periodo de 2010 y 2017.

Los resultados mostraron que, además de los factores económicos laborales, académicos, entre otros, el abandono en estos programas depende de la elección de la carrera, en ocasiones el desconocimiento al seleccionar un programa, el no ser de su agrado o porque tampoco es su deseo culminarla, aunado a la falta de hábitos de estudio y disciplina, y, a factores de integración principalmente. En el análisis de fenomenológico se identificaron las categorías: el motivo de ingreso un mecanismo de inclusión o exclusión, de las circunstancias del abandono, las experiencias y aprendizajes de vida, y, la familia como elemento de apoyo para alcanzar su proyecto de vida. Las conclusiones indican que los factores asociados a estos tipos de carrera dependen en gran medida de la disciplina y la motivación al ingreso, a la vez son factores decisivos para continuar en el programa o abandonarlo. Así mismo, en las experiencias de abandono la familia es el agente motivador para superar las dificultades y emprender su proyecto de vida. Finalmente el aporte de este estudio, está en que es un factor preponderante el establecimiento de estrategias en torno a la orientación profesional, a que el joven reconozca las aptitudes que posee y las que requiere el programa, pero a la vez que las instituciones establezcan estrategias para que los discentes conozcan el pensum y el enfoque de la carrera que tiene cada una de las universidades.

Descriptor o Palabras Clave: Deserción Educación Superior, Carreras Llamativas, Causales deserción, Fenomenología.

1. Introducción

De acuerdo con los planteamientos hechos por Bourdieu, el Habitus corresponde al poder de adaptación que presenta el individuo, para el caso de estudio, este proceso de adaptación es el que afronta el estudiante, el cual puede ser de manera individual, expresada en la autoregulación respecto a sus actividades y compromisos que requiere el ciclo profesional que asume; colectivamente, con su nuevo círculo de compañeros y docentes, al entorno académico y universitario respecto a las exigencias propias de su carrera; institucionalmente con las normas, trámites, la organización de la universidad, los lineamientos que le atañen a su desempeño. En este sentido, los hábitos surgen de las experiencias cotidianas, en el día a día Reay y Ball (2001) y representa la suma de acciones que se reflejan en su desempeño, ya sea en el éxito o fracaso.

Las instituciones educativas se encuentran enmarcadas por unas jerarquías, estas dependen del tipo de institución (pública o privada), de los niveles de profundización que se establecen en las diferentes áreas, y son determinantes en los niveles de formación y las competencias en ciertas áreas que deben ostentar los discentes (Guerrero y Soto, 2019, p.114). Aspectos estos que se han vuelto requisito en el ámbito educativo, por citar algunas, los idiomas y el uso de tecnologías de información y que junto con los puntajes obtenidos en las Pruebas

de Estado determinan la elección de la carrera, factor que incide directamente en las motivaciones y anhelos de su futuro profesional.

Desde la hermenéutica los planteamientos del filósofo alemán Hans-Goerg Gadamer, se pretende comprender el fenómeno de la deserción teniendo en cuenta la temporalidad y la trayectoria dada en la realidad temporal, donde, a partir de los estudiantes que ingresan a una cohorte en particular, se busca dilucidar las vivencias desde la individualidad, para entender el contexto del desempeño universitario.

En efecto, se pretende dar respuesta a cuestiones como: ¿Cuál fue el motivo de elección de la carrera?, ¿Recibió algún tipo de orientación profesional en la elección de la carrera?, ¿cómo fue ese proceso de abandono? ¿El proceso de abandono fue un hecho favorable o desfavorable para su vida? ¿Qué tipo de apoyo de apoyos recibió ante las dificultades?

2. *Materiales y métodos*

Para dar cuenta del comprender los causales del abandono, se toma como referente las vivencias de estudiantes, se seleccionaron los jóvenes que presentaron deserción y estudiantes desertores que fueron beneficiados por amnistía, mediante un muestreo por conveniencia. Se seleccionaron 3 estudiantes en cada uno de los programas de Ingeniería de Sistemas, Licenciatura y Carrera de Matemáticas, pertenecientes a la Facultad de Ingeniería, Educación y Ciencias Básicas respectivamente. Se les dio a conocer el consentimiento informado. Se accedió a recolectar las narraciones de los estudiantes mediante una entrevista semiestructurada, y se realizó el análisis de la información con un enfoque fenomenológico. El análisis de las entrevistas se realizó con la ayuda del software Atlas ti 7.0. En la parte cuantitativa los datos fueron suministrados por la Dirección de Tecnologías y Sistemas de Información de la UPTC, previa autorización de la Vicerrectoría Académica.

La identificación de cada una de los actores intervinientes en el análisis, interpretación y comprensión de la experiencias, se identificaran mediante seudónimos, E de estudiantes y según corresponda, para identificar el programa al que pertenece cada actor se emplearan las iniciales del programa, para Ingeniería de sistemas (IS), Licenciatura de Matemáticas (LM) y la Carrera de Matemáticas (M). De manera particular, a un estudiante de ingeniería al seudónimo se le antepone EIS a las iniciales de los nombres.

3. *Análisis y discusión de resultados*

En la fase cuantitativa, estos programas mayoritariamente predominan estudiantes de sexo masculino, para el programa de IS, de los estudiantes matriculados el 21.6% son mujeres, en la LM el 43.4% y en la CM el 41.4%. Además teniendo en cuenta los estratos socioeconómico para el caso de IS

58.4%, en LM 69.4% y CM 71.1% de los estudiantes pertenecen a estratos 1 y 2, ver tabla 1.

Tabla 1. Estratos socioeconómico estudiantes UPTC 2010-2017

Estrato	1	2	3	4	5	Sin información
Total general	24.0 %	41.0 %	10.1 %	1.0 %	0.0 %	23.8%
Ingeniería de Sistemas	15.29 %	43.12 %	13.91 %	1.76 %	0.08 %	25.84%
Licenciatura Matemáticas	33.21 %	37.87 %	5.71 %	0.19 %	0.00 %	23.03%
Matemáticas	27.43 %	41.98 %	9.51 %	0.56 %	0.00 %	20.52%

Para el caso de estudio, un estudiante es considerado desertor por causales académicas cuando pierden su condición por uno de los numerales de Artículo 80 del Acuerdo 130 de 1998 (reglamento estudiantil), los retiros definitivo, son considerados causales no académicos, los demás estados se consideraron como no desertores. La deserción en el periodo de 2010 y 2017 en la UPTC está por debajo de la media nacional (ver tabla 2.), de manera general para el número total de estudiantes es del 32%. La tasa de graduación para los estudiantes en el periodo de estudio es de 19%² y 49% permanece en el sistema, así mismo, las tasas de graduación para cada cohorte se muestra en la tabla 2. Por otro parte, para el programa de IS y la LM la tasa de deserción fue muy similar del 49.2 y 49% respectivamente y en la CM del 79.5%.

Tabla 2. Estadísticas deserción³

Ingreso	2010_1	2010_2	2011_1	2011_2	2012_1	2012_2	2013_1	2013_2	2014_1	2014_2	2015_1	2015_2	2016_1	2016_2	2017_1	2017_2	Total
Deserción	37.3%	42.2%	38.7%	40.0%	34.2%	36.8%	34.5%	37.0%	33.5%	34.6%	32.9%	30.9%	27.4%	24.6%	17.4%	13.2%	32.1%
Graduación	55.5%	49.2%	49.6%	44.3%	44.2%	33.9%	25.9%	12.1%	4.70.2%	0.3%	0.2%	0.1%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	19.1%
Ing. Sistem*	39.7%	64.0%	51.2%	58.4%	54.9%	56.8%	49.4%	66.7%	48.8%	60.0%	47.1%	47.0%	33.0%	43.4%	28.2%	32.5%	49.2%
Lic Matem*	42.9%	56.0%	44.4%	62.3%	54.2%	58.8%	54.9%	62.9%	47.6%	58.6%	58.9%	43.5%	57.9%	40.3%	28.9%	24.4%	49.0%
Matemát.*	82.6%	93.1%	83.9%	81.5%	73.0%	81.8%	83.3%	85.4%	81.8%	97.4%	87.5%	86.5%	81.3%	72.2%	65.8%	40.0%	79.5%

3.1 La deserción universitaria a partir de las Vivencias de estudiantes.

Alrededor de los textos hechos narraciones de lo acaecido por parte de los estudiantes, el análisis de los enunciados busca la interpretación comprensora de las temáticas expresadas en las vivencias, a partir del análisis del discurso (Heidegger, 2005), posteriormente se identifican y extraen las temáticas de las experiencias. Entonces, a partir de este análisis se presentan los resultados y las temáticas extraídas de cada una de las categorías.

De manera general se identificaron cuatro temas: el motivo de ingreso un mecanismo de inclusión o exclusión, las circunstancias del abandono, las experiencias y aprendizaje de vida, y, la familia sustento y apoyo en su proyecto de vida.

² Su estimación se realizó como el número de estudiantes que habían recibido el título sobre el total de registros.

³ *datos deserción

Desde las experiencias de los estudiantes el motivo de ingreso un mecanismo de inclusión

Esta categoría se identifica en torno a las intencionalidades manifiestas en los estudiantes, alrededor del motivo de ingreso, aspectos que inciden directamente sobre su integración e inclusión a futuro en el sistema universitario.

De las experiencias se puede identificar que el ingreso a la universidad está marcado por diversas circunstancias. En particular, en la LM y CM, se identifica la intencionalidad de nivelar sus niveles de formación. No obstante, no hay claridad en la culminación del ciclo. Podría pensarse que hay una meta establecida en su ingreso, pero la verdadera funcionalidad del ciclo universitario de formar a futuros profesionales, se trastocaría. El estudiante tiene establecido su quehacer en la universidad, para la universidad representa una inversión de recursos en términos de las personas matriculadas, pues se espera que ingresen con el propósito de alcanzar su meta de formación, (Guerrero, 2018), situación que dista en ocasiones de la intencionalidad del joven.

Los procesos de integración de los estudiantes se ven influenciados por múltiples factores, por citar algunos la motivación hacia la carrera que han elegido⁴, pero más que la carrera está el gusto y conocimiento que los jóvenes tienen por el programa que han ingresado; siendo estos aspectos individuales manifiestos en situaciones que están representadas en las conductas de logro⁵, como la elección de la carrera Eccles y Wigfield (2002). La realidad social que enfrentan los jóvenes en los procesos de integración, es un factor que contribuye en gran medida para que este persista y continúe en su proceso de formación.

Otra circunstancia, el dicente al no tener el puntaje requerido para el programa que le gusta, ingresa a otro con la convicción de realizar transferencia a otra carrera, desconoce la disciplina, la exigencia y todo lo que tiene que ver con los programas (LM y CM) o la decisión la toma a partir del punto de vista de amigos o maestros⁶ de colegio Reay & Ball (2001). Así mismo, se hace evidente la

⁴ Estudiante de Ingeniería de sistemas, "Me llama la atención esta carrera, siempre me ha llamado la atención y también influyó que mi papá estudio eso" EIS-SKBP. Estudiante de la Licenciatura de Matemáticas "Pues aparte que me sentía bien en el colegio en matemáticas, pero me sentía con muchas falencias, entonces quería estudiar matemáticas para reforzar los conocimientos digámoslo así". ELM-RAGC Estudiante Carrera de Matemáticas No estaba segura de que quería esa carrera entonces en principio aunque me empezó yendo bien en el primer semestre y el segundo no eran tan bien como quería... había iniciado sin saber si esa o que tal vez me cambiaba. EM-LABE

⁵ En el modelo expectativa-valor, las expectativas y los valores que los individuos tengan influyen en las conductas de logro, en aspectos como la elección de tareas, la perseverancia y el desempeño, en el que se aclara que la formación previa influye ostensiblemente en el actuar y la elección de su carrera Eccles y Wigfield (2002), p-118

⁶ venía con la loca idea de estudiar Ingeniería Ambiental, en ese momento una profesora de acá que estaba trabajando en una escuelita rural muy amiga me dijo usted que piensa hacer cuando salga de once, nada quiero seguir estudiando, me dijo preséntese a la UPTC, yo le colaboro, ella hizo todo el proceso, comprado el PIN, me registró, pero el ICFES no le alcanzaba para Ingeniería Ambiental entonces me dijo preséntese a Matemáticas y hace la homologación. ELM-CFVG

realidad que enfrentan algunos estudiantes cuando ingresan a Ingeniería, mediante la opción de transferencia. El proceso de integración es difícil, el desconocimiento de su nuevo entorno académico, el cambio de carrera, de acuerdo al manifiesto de las experiencias, la jornada, los niveles de exigencia y la dinámica en general el desarrollo de la carrera. Aunado a la responsabilidad que le compete al discente por el desconocimiento de la carrera, la falta de búsqueda de ayudas y opciones que le faciliten el proceso de transición al nuevo programa, puesto que el ritmo académico y los niveles de exigencia entre las carreras es diferente, y, demanda por parte del estudiante disciplina y trabajo en equipo. Estas experiencias contrastan dos realidades que deben afrontar los estudiantes en el ingreso ya sea por buscar la transferencia de programa o porque ya la enfrentan, situaciones que influyen en los procesos de abandono.

Así mismo, en las experiencias se evidencia la falta de orientación profesional, el desconocimiento total del estudiante al ambiente universitario, los bajos niveles de formación académica, la falta de hábitos de estudio y disciplina conllevándolo a abandonar la carrera. Hay reconocimiento por parte del estudiante de la influencia regional, cultural y el tipo de institución donde cursó sus estudios, sobre la permanencia y éxito académico. Al respecto Bourdieu advierte que los estudiantes “según su origen social, establecen con la cultura académica, y cómo estas diferencias se traducen en aptitudes distintas para llegar al término del cursus escolar” (Bourdieu y Passeron, la reproducción p.9).

En los procesos de abandono que enfrentan los estudiantes, las vivencias reflejan la situación de algunos estudiantes que ingresan a la universidad como segunda opción, por una parte no es su motivación el ingreso. No obstante, en el ingreso no se identifica con la carrera, no tiene unas metas claras pero en su trayectoria académica cambia de decisión (Tinto, 1989), pero condiciones de salud, asuntos personales originan un bajo rendimiento llevándolo al abandono.

Las experiencias de los estudiantes alrededor del motivo de elección de la carrera permiten identificar algunos temas, que hacen evidente algunos causales del abandono desde el mismo ingreso a la universidad.

El Ingreso a la carrera, la elección del programa un mecanismo de inclusión o exclusión al sistema de educación superior

- La elección de la carrera una motivación y expectativa del proyecto de vida.
- Influencia de los padres en la elección de la carrera.
- Falta de orientación profesional
- Los bajos puntajes en las pruebas de ingreso condicionan, el ingreso a la universidad, la alternativa para el estudiante es buscar la manera de hacer transferencia a otro programa, encontrándose ante un ambiente desconocido y con unos niveles de exigencia lejanos de su imaginario.
- La universidad da la posibilidad de inscribir una segunda opción de ingreso, la realidad que vivencian los estudiantes es enfrentarse a una carrera que en ocasiones no es su motivación.

- El no sentirse preparado académicamente, aunado a los bajos resultados de las pruebas de estado conllevan al estudiante a buscar algunas carreras para mejorar sus niveles de formación.
-

Aquí se entremezcla la perspectiva personal e institucional que implican el periodo de transición en la trayectoria académica, y que repercute directamente en el abandono y al ser un fracaso del estudiante termina siendo a la vez un fracaso de la institución. En la trayectoria, los dicentes enfrentan dificultades en el ingreso, las expectativas sobre el rol universitario no corresponde a su imaginario, diverge de su actuar. La dinámica universitaria y el cambio que enfrenta el estudiante, en cuanto, a los niveles de responsabilidad y cumplimiento no son los mismos que en el nivel de secundaria, por el contrario demanda por parte del joven autonomía, manejo del tiempo, disciplina hábitos de estudio. Entonces al enfrentarse a ese periodo crítico y no tener la resiliencia para sobre ponerse a dichas dificultades, a la brecha evidente en la transición colegio-universidad les genera dificultades, se les dificulta o no logran adaptarse a las instituciones, siendo este un aspecto que influye en las altas tasas de deserción temprana.

De las Circunstancias del Abandono

En los programas objeto de estudio se hace evidente la falta de disciplina, responsabilidad y hábitos de estudio, generando con ello bajo rendimiento académico y la desmotivación propia del estudiante hacia la carrera. Se reconoce en la falta de hábitos de estudio como inconveniente que ha coexistido desde la formación en el colegio, revirtiendo a nivel universitario como un causal de tipo personal y académico y que influye sobre las metas y compromisos propuestos de acuerdo al modelos de integración propuesto por (Tinto, 1987).

Otros causales que se entrevén son cuestiones económicas, de tipo laboral, los compromisos hacen que los jóvenes, no dimensionen las implicaciones que le acarrearían su situación académica aunado al desconocimiento del reglamento estudiantil sobre los trámites que pueden recurrir ante este tipo de circunstancias, (por ejemplo la cancelación del semestre) para evitar la pérdida del cupo en la universidad. La tranquilidad con que asumen los estudiantes el ciclo de formación profesional, el desconocimiento de las consecuencias de perder o repetir las asignaturas, es otra de las circunstancias que ocasionan que los estudiantes deserten.

La influencia de los niveles de preparación sobre el abandono se aprecia desde dos perspectivas. El primero tiene que ver con los conocimientos adquiridos en la secundaria y el segundo con las fundamentos propios adquiridos en el transcurso de la carrera, esto significa y requiere de los docentes que ofertan las asignaturas un compromiso en los primeros semestres para cimentar las bases que requieren los estudiantes.

Otro aspecto que influye sobre el abandono es la labor docente, sobre esta recae la responsabilidad de impartir los niveles de formación en el ciclo profesional con calidad, pero a la vez la labor requiere un actuar desde la pedagogía, de manera que se reconozcan las dificultades y se brinden los espacios las herramientas y estrategias necesarias para superarlas. Dado que las circunstancias y las condiciones y el manejo abstracto de algunas asignaturas tienen en ocasiones un mayor grado de dificultad, el estudiante debe tener apoyo y acompañamiento ante las dificultades que puedan surgir.

Los compromisos propios de los jóvenes universitarios, el trabajo y las responsabilidades familiares conllevan al establecimiento de cambios que en ocasiones no son los más acertados. El entorno, el proyecto de vida que se tiene alrededor de las responsabilidades involucra a los individuos en una serie de compromisos que no dimensionan y que en ocasiones los alejan de sus metas de formación, se piensa más en el costo/beneficio que le da en su momento el campo laboral Cabrera et al. (1993) y John et al (2000).

En los relatos se evidencia a la vez que la seguridad con que el estudiante elige la carrera es un elemento fundamental que junto con la motivación, la vocacionalidad, interés, la actitud y factores personales como la salud influyen de manera individual en cada sujeto a la hora de asumir una actitud ante el ciclo de formación que enfrentan. Las temáticas que se identifican de las experiencias son:

Circunstancias del abandono

- Hábitos de estudio, disciplina, responsabilidad como aspecto fundamental para afrontar el ciclo universitario
- Desconocimiento de las normas que legislan el actuar del estudiante
- Articulación de los canales de comunicación entre los diferentes actores y las instancias de la universidad para socializar los apoyos y dirigir al estudiante a la dependencia correspondiente que lo asesore y oriente ante las dificultades presentadas
- El abandonar la carrera para emprender un nuevo proceso de formación que colme las expectativas de su proyecto de vida.
- La actitud y la responsabilidad del joven hacia la carrera como factor decisivo para alcanzar el éxito.
- La formación previa al ingreso, pero a la vez, la adquirida en la trayectoria universitaria, no está al nivel de las exigencias de las asignaturas más avanzadas

La deserción universitaria y las Experiencias y Aprendizajes de vida

Independientemente de las circunstancias que conllevan a los jóvenes a desertar el ciclo de formación, es una situación que en la mayoría de los casos no es fácil de afrontar, por el apoyo, la inversión y la ilusión que se suscita en la familia, por el proyecto de vida emprendido, por el tiempo, los vínculos que establecen,

la sensación de frustración⁷ y tristeza generada. No obstante pueden haber situaciones en que esta sea una experiencia positiva, para el estudiante, aunque para el observador sea un fracaso (Tinto, 1989). En estos términos, el abandono suscita en los individuos un espacio de reflexión frente a las habilidades, actitudes y metas trazadas, tanto en las vivenciadas como en las proyectadas (lo que fue, el hoy y lo que será) y es el espacio que lo lleva a poder determinar, cómo las experiencias influyeron en su entorno, si fue un hecho favorable o desfavorable y replantear su actuar en función de los aprendizajes surgidos. Las temáticas que se identificaron alrededor de esta categoría son:

Experiencias y aprendizaje de vida

- Las condiciones del entorno universitario lograron un proceso de crecimiento social y de integración, hubo un éxito en términos de la interrelación de la diversidad social y cultural
 - Asumir los actos con mayor responsabilidad.
 - Mejores oportunidades académicas y de crecimiento.
 - Los estudiantes se sumen en un sin sentido, la indiferencia⁸, la desmotivación reflejan el mimo actuar de la sociedad frente a los problemas sociales y políticos
-

Del abandono, la familia como apoyo al proyecto de vida

La familia se constituye en un el apoyo moral, psicológico, económico y social fundamental en la labor académica de los estudiantes para alcanzar su proyecto de vida. La vida universitaria requiere del discente responsabilidad, autonomía y disciplina, en general, hábitos de estudio, y en la medida que el joven no asume su rol o cuando se enfrenta a circunstancias adversas que lo desvían de sus metas y actuar, es ahí, donde la familia debe asumir un rol fundamental, para encausarlo y evitar que por su vulnerabilidad se involucren en problemas sociales. Este sería la ideal, no dejar al joven a la deriva, por lo tanto se requiere de la familia un involucramiento y acompañamiento en la transición colegio universidad.

En cada una de las vivencias la familia ha sido el punto de apalancamiento para apoyar a los jóvenes en continuar su proceso de formación o retomar su proyecto de vida en la misma institución o en otra universidad. En la medida de las circunstancias el núcleo familiar brinda apoyo económico, pero en ocasiones el joven se ve abocado a complementar su sustento trabajando los fines de semana, este último aspecto puede ser un factor de riesgo que aunado a otras situaciones contribuyen a que el estudiante tenga dificultades para alcanzar el éxito académico. Las temáticas extraídas en esta categoría son:

⁷ "pues los jóvenes y sus familias proyectan elevar los niveles de formación, y hay una ilusión en buscar mejores condiciones laborales y de vida". (Guerrero, 2018, 18)

⁸ "La indiferencia no se identifica con la , ausencia de motivación, se identifica con la escasez de motivación" (Lipovetsky, 2000, p.44)

La familia como elemento de apoyo de vida

- Elemento de apoyo ante las dificultades
 - La familia direcciona y afianza su proyecto de vida
 - La influencia y valoración en la elección de la carrera
-

4. *Consideraciones finales.*

En los programas objeto de estudio, en los causales que ocasionan el abandono, se evidencia la falta de orientación profesional en la mayoría de los casos, los estudiantes desconocían el pensum, el perfil del egresado, el imaginario sobre la carrera no era el esperado.

En la carrera de ingeniería los estudiantes tenían clara la intención para acceder al programa, en tanto que en programas de LM y CM el motivo de ingreso fue diverso, algunos de los motivos manifestados fueron: el interés por este tipo de programas, era la única opción por los resultados obtenidos en las Pruebas de Estado, la intención de ingreso era prepararse y mejorar su nivel de formación o porque sus docentes de colegio o familia influyeron en su elección. Otro aspecto a resaltar es que los programas de Licenciatura y Carrera de Matemáticas fueron tomados con el propósito de transferirse a carreras como Ingeniería que suelen ser consideradas de mayor demanda y se les da la connotación de llamativas.

Los lineamientos dados por la universidad y los docentes a los estudiantes ponen en evidencias las reglas del juego en la que el estudiante “juega con sus posibilidad o sus planes” (Gadamer, 2005, p.145), él tiene la posibilidad de hacer la elección, es una libertad que le representan riesgo, en el que el riesgo está en una posibilidad seria y coherente, que es la que se espera en el actuar académico en el ámbito universitario. La decisión del estudiante de no jugar con el beneficio a su favor es una decisión propia, en el que la facilidad con que él vea el juego es sentirse sin esfuerzo para aprovechar las oportunidades o en otros términos es la desmotivación hacia el juego, es decir la desmotivación hacia la carrera.

En el análisis de las experiencias se hace evidente la desigualdad en los niveles de formación con que ingresan los jóvenes al sistema de educación superior, la regiones, el tipo de institución rural o urbana, los contenidos programáticos y las competencias hacen evidente la segregación en los niveles de formación en el que se pregona la igualdad en el acceso pero no en los niveles de formación siendo esta situación el “producto de un sistema universitario inequitativo, en el que se evidencia la discriminación en los niveles de formación y de desigualdad social y se ve reflejada en la calidad de la educación que han recibido los jóvenes.” (Guerrero y Soto, 2019, p.128)

Referencias Bibliográficas

Bourdieu, P., y Passeron, J. C. (2009). Los herederos: los estudiantes y la cultura. Segunda edición. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina.

Canales, A., y De los Ríos, D. (2007). Factores explicativos de la deserción universitaria. *Calidad en la Educación*, (26), 173-201.

Reay, D., David, M., y Ball, S. (2001). Making a difference?: Institutional habituses and higher education choice. *Sociological Research Online*, 5(4), 1-12.

Eccles, J. S., Y Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual review of psychology*, 53(1), 109-132.

Guerrero, S. C. (2018). Caracterización de la deserción en la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia durante el período 2008-2015. *Revista Lasallista de Investigación*, 15(1), 16-28.

Guerrero, S. C., y Soto, D. E. (2019). La política educativa en torno a la masificación de la educación superior y su relación con el abandono universitario en Colombia. *Revista historia de la educación latinoamericana*, 21(32), 109-135.

Lipovetsky, G. (2000). *La era del vacío* (Vol. 10). Barcelona, España: Anagrama. Heidegger, M. (2005).

Ser y Tiempo (rustica). Editorial universitaria.

Tinto, V. (1987). *Leaving College*. Chicago: The University of Chicago Press.

Tinto, V. (1989). Definir la deserción una cuestión de perspectiva. *Revista Educación Superior*. No. 71, México

Trayectorias académicas interrumpidas: perfiles de estudiantes de la carrera de ingeniería agronómica de la universidad nacional de córdoba, argentina

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

Claudia Del Huerto Romero

cromero@agro.unc.edu.ar

Argentina Facultad de Ciencias Agropecuarias, Universidad Nacional de Córdoba

Narda Isabel Acuña

narda.acuna@unc.edu.ar

Argentina Facultad de Ciencias Agropecuarias, Universidad Nacional de Córdoba

Cecilia Bruno

cebruno@agro.unc.edu.ar

Argentina Facultad de Ciencias Agropecuarias, Universidad Nacional de Córdoba

Adriana Ordoñez

aordonez@agro.unc.edu.ar

Argentina Facultad de Ciencias Agropecuarias, Universidad Nacional de Córdoba

Mónica Sabadías

monisabadias@yahoo.com.ar

Argentina Facultad de Ciencias Agropecuarias, Universidad Nacional de Córdoba

Resumen

Este trabajo es un recorte de una investigación de mayor envergadura tendiente a conocer los factores endógenos, exógenos y tramas de sentido/significados por los cuales los estudiantes de las cohortes 2006-2016 de la Carrera de Ingeniería Agronómica de la Universidad Nacional de Córdoba- Argentina-interrumpen y/o abandonan la carrera. Se entiende por trayectorias interrumpidas a la suspensión de la actuación académica de los estudiantes por un lapso superior a dos años. Este concepto resulta complejo por las múltiples dimensiones que lo atraviesan, por ello requiere considerar de la interacción de sus experiencias sociales y curriculares, situadas en un tiempo y espacio determinados.

La importancia de la educación superior como factor de desarrollo y demanda desde la población y los sectores productivos, ha generado una masificación de estudiantes en las universidades públicas de Argentina. Dicha masificación se configura a partir de una población heterogénea, para igual oferta institucional. En este proceso, emergen factores condicionantes a las trayectorias educativas o a su interrupción, produciendo de esta manera circuitos diferenciados de desigualdad y exclusión socio-educativa.

Atendiendo a esta situación, el problema abordado, surge ante la necesidad de indagar sobre cuáles son las causas por las que los estudiantes interrumpen sus trayectorias curriculares, qué tipos de recorridos académicos realizan y cuáles son las principales dificultades visualizadas en la interrupción de los recorridos curriculares.

El objetivo de este trabajo se orienta a elaborar perfiles de trayectorias académicas reales a partir de los recorridos realizados por los estudiantes.

Esta investigación es de carácter exploratorio y descriptivo, y combina metodología cuantitativa y cualitativa. En esta etapa, la recolección de información se realiza a través de documentos, informes y sistemas de administración institucionales. El análisis e interpretación de datos, a partir de técnicas estadísticas que asocian características y condición del estudiante. También se aplican técnicas multivariadas de correspondencias múltiples con la finalidad de estudiar las asociaciones simultáneas entre las variables socio-demográficas y académicas que definen el perfil de las categorías de estudiantes.

Los resultados arrojados en esta fase de la investigación dan cuenta que los aspirantes a ingresar a la carrera de Ingeniería Agronómica en el período 2006-2016 fueron 4129, de los cuales ingresaron efectivamente a la carrera 3629 alumnos. De acuerdo a los datos obtenidos, se detecta que de esas cohortes, egresaron 839 alumnos; se encuentran activos 1637, y han interrumpido sus estudios 1153 alumnos. Sobre esos casos se elabora el perfil de estudiante a partir de la asociación de datos socio-demográficos y académicos obtenidos. En relación con los primeros se tiene en cuenta: género, edad, residencia, nivel socio-económico, nivel de escolarización de los padres, estudios previos, factores personales. En relación con los segundos: eficiencia terminal, rendimiento académico, tasa de progreso (avance/rezago) y abandono.

Como primera aproximación se concluye que, los estudiantes de la Carrera de Ingeniería Agronómica transitan recorridos continuos y discontinuos según lo estipulado por el Plan de Estudio, debido al condicionamiento de factores endógenas y exógenos, lo que permite establecer una diferenciación significativa

entre trayectorias ideales y reales; y con respecto a estas últimas, se advierte una heterogeneidad de tipologías.

Este estudio contribuye a implementar estrategias adecuadas de inclusión socio-educativas conducentes a atenuar el abandono y rezago, como así también acompañar los recorridos curriculares de los estudiantes en tiempo y forma; y de esa manera, asegurar la permanencia en el sistema y la obtención de la acreditación profesional.

Palabras Clave: Abandono, Rezago, Estudiante Universitario, Factores Exógenos y Endógenos, Inclusión Socio-Educativa.

1. Introducción

La importancia de la educación superior como factor de desarrollo y demanda desde la población y los sectores productivos, ha generado una masificación de estudiantes en las universidades públicas de Argentina. Dicha masificación se configura a partir de una población heterogénea, para igual oferta institucional. En este proceso, emergen factores condicionantes a las trayectorias educativas o a su interrupción, produciendo de esta manera circuitos diferenciados de desigualdad y exclusión socio-educativa. Atendiendo a esta situación, el objetivo de la investigación se orienta a elaborar perfiles de trayectorias académicas reales a partir de los recorridos realizados por los estudiantes de la Carrera de Agronomía. Terigi (2009) considera a las “trayectorias teóricas como los itinerarios en el sistema que siguen la progresión lineal prevista por éste en los tiempos marcados por una periodización estándar, a diferencia de la trayectorias reales que muestran las formas o modos en que transitan los estudiantes”. A partir de este marco referencial es de donde se abordan las trayectorias interrumpidas en término de suspensión de la actuación académica de los estudiantes por un lapso superior a dos años.

2. Encuadre del estudio

Los datos objeto de esta investigación se obtuvieron mediante consultas de la base de datos del sistema SIU-Guaraní correspondiente a la Facultad de Ciencias Agropecuarias (FCA) de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC). Dicho sistema registra las actividades de la gestión académica dentro de la universidad desde que un alumno se inscribe hasta que egresa. Se trabajó con diversas consultas a la base de datos buscando obtener a través de la información suministrada por los mismos alumnos y por sus actuaciones académicas, las variables que podrían afectar a la determinación de la interrupción de sus estudios.

En una primera etapa se identificó la cantidad de aspirantes, egresados e ingresantes de las cohortes 2006-2016 (Figura 1), además de datos personales y censales: fecha de nacimiento, nacionalidad, estado civil, localidad de procedencia, con quien vive, quien costea sus estudios, si tiene trabajo, obra

social, nivel de estudios alcanzado por sus padres, si practica deportes, entre otros.

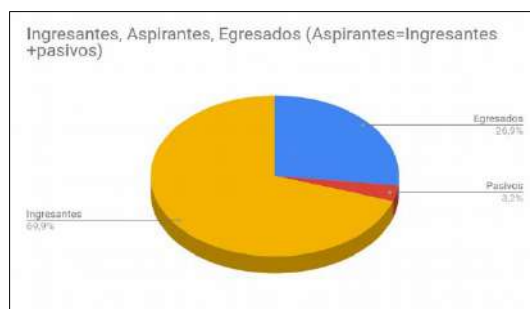


Figura 1: Porcentajes de Ingresantes, Aspirantes y Egresados para la cohorte 2006-2016

En la siguiente tabla se visualizan los datos de los aspirantes, egresados, alumnos en estado pasivo e ingresantes agrupados por cohorte (Tabla 1)

Tabla 1. Datos de las cohortes 2006-2016

Cohorte	Aspirantes	Egresados	Pasivos	Ingresantes
2006	481	177	21	460
2007	415	174	6	409
2008	466	170	6	460
2009	426	132	3	423
2010	345	98	0	345
2011	319	48	3	316
2012	330	36	2	328
2013	300	4	1	299
2014	268	0	1	267
2015	285	0	2	283
2016	494	0	46	448
Totales	4129	839	91	4038

A través del acceso a los datos relacionados a la matriculación anual, se obtuvo la cantidad de alumnos que no se reinscribieron en el período 2006-2016 para las cohortes tratadas, y con el análisis de estos datos se pudo determinar quiénes interrumpieron sus estudios. (Tabla 2).

Tabla 2. Cantidad de alumnos que NO se reinscribieron n cantidad de años en el período

Cantidades de no reinscripciones en el período									
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
202	135	116	127	129	111	91	104	109	89
Alumnos	Alumnos	Alumnos	Alumnos	Alumnos	Alumnos	Alumnos	Alumnos	Alumnos	Alumnos

De acuerdo al análisis que determina quienes interrumpieron su estudios, se observa que es un porcentaje significativo (Figura 2)



Figura 2: Porcentajes sobre alumnos activos, egresados y quienes interrumpieron sus estudios

A partir del acceso a los datos relacionados con las materias que los alumnos cursaron y regularizaron, se identifica un gran número (de materias) en estado Regularizada y que no han sido acreditadas (Tabla 3).

Tabla 3. Cantidad de alumnos que regularizaron n cantidad de materias y que no la han aprobado

Regularizadas no aprobadas									
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
658	399	351	272	205	157	125	69	47	41
Alumno s	Alumn os	Alumno s	Alumno s	Alumno s	Alumno s	Alumno s	Alumn os	Alumno s	Alumno s

En un análisis más preciso, y considerando únicamente los casos en los que han interrumpido los estudios, se detecta que dichos alumnos cuentan con materias regularizadas sin acreditar (Figura 3).



Figura 3: Alumnos que han interrumpido sus estudios

3. Materiales y Métodos

Se estimaron indicadores para describir la conformación de la cohorte 2006-2016 de en la Facultad de Ciencias Agropecuarias de la Universidad Nacional de Córdoba de estudiantes activos, egresados y los que interrumpieron sus estudios durante al menos dos años consecutivos. Los indicadores fueron: Tasa de No Reinscripción Anual (TNR), Índice de Abandono Neto (IAN) y el Índice de Rezago (IR). Se realizó un Análisis Multivariado de Correspondencias Múltiples para relacionar las variables sociodemográficas con la condición de estudiante rezagado o no rezagado. Las variables sociodemográficas consideradas fueron: situación laboral categorizada como: 1: "Trabaja al menos 1 hr", 2: "No trabaja y busca", 3: "No trabaja y no busca" y 4: "Otros"; estado civil del estudiante; cantidad de hijos a cargo; estudios del padre; estudios de la madre. Debido a la alta correlación entre los estudios del padre y de la madre, se seleccionó una única variable. Las asociaciones resultantes del Análisis de Correspondencias Múltiples se ilustran en gráficos Biplot.

4. Resultados

La base de datos sobre la que se trabajó tenía un total de 3629 registros que correspondían a los alumnos ingresados en el período en cuestión y que tenían algún tipo de actividad académica. Los estudiantes activos conformaban el 45,1%, el total de egresados representaba el 23,1% y el 31,8% restante correspondió a los estudiantes que interrumpieron su trayectoria académica. Los estudiantes activos fueron considerados como no rezagados y los que interrumpieron sus estudios fueron considerados rezagados.

Se desprende a partir de los valores calculados de los indicadores, que la tasa de no reinscripción anual (TNR) en promedio de los años 2006-2016 fue de aproximadamente un 10%, destacando una disminución desde un 19% en el 2006, hasta alcanzar su nivel más bajo en el año 2010 (4,51%); manteniendo niveles cercanos al 5% hasta la cohorte 2015 que comienza a aumentar nuevamente a niveles del 2016.

El índice de abandono neto (IAN) muestra una constante disminución desde el 2006, donde superó el 50%, alcanzando valores del 10% en el año 2014.

El índice de rezago (IR) es un cociente entre la duración teórica, en años, de la carrera y el índice real que pondera la cantidad de egresados por el tiempo que le llevó finalizar sus estudios. Valores del IR superiores a uno, indican que el índice real fue superior al índice teórico o ideal.

Los resultados indican que en el año 2006 y 2007, el tiempo en terminar la carrera era 0,5 veces más que el ideal, i.e., por ejemplo, si el tiempo ideal de la carrera era de 5 años, en promedio llevaba aproximadamente 2,5 años más. Este indicador fue disminuyendo y en el año 2013 no se registraron rezagados, es

decir, todos los alumnos finalizaron su carrera en el periodo de tiempo esperado (Tabla 4).

Tabla 4. Índices de los indicadores de Tasa de No Reinscripción Anual (TNR), Índice de Abandono Neto (IAN) e Índice de Rezago (IR), expresados en porcentaje, durante la cohorte 2006-2016 en estudiantes de Ciencias Agropecuarias de la Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba, Argentina.

Indicador	Años												% Promedio anual
	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	
TNR	19,33	14,63	10,28	6,45	4,51	5,37	4,95	6,02	5,44	7,16	9,43	19,54	9,56
IAN	53,18	44,41	42,98	35,31	29,93	28,31	24,91	24,9	18,42	10,77	0,00		27,91
IR	1,55	1,58	1,53	1,45	1,94	1,30	1,17	1,00					1,31

Nota: celdas vacías indican sin dato para el cálculo de dicho indicador en ese año.

A partir del Biplot del Análisis de Correspondencias Múltiples se advierte que los alumnos rezagados se corresponden a la situación laboral 1: "Trabaja al menos 1hr", mientras que los no rezagados, se asocian con las categorías que indican no trabajar (2: "No trabaja y busca", 3: "No trabaja y no busca" y 4: "Otros").

Respecto al último estudio de la madre, los alumnos rezagados se asocian con madres que han cursado hasta secundario incompleto mientras que los alumnos no rezagados se corresponden a madres cuyo último estudio es universitario o posgrado.

En cuanto al estado civil del alumno, hay mayor frecuencia de no rezagados que son solteros mientras que hay mayor cantidad de alumnos Divorciados o Casado que son rezagados.

Por último, los no rezagados se asocian con no tener hijos mientras que en los estudiantes que tienen hijos son frecuentemente rezagados (Figura 4).

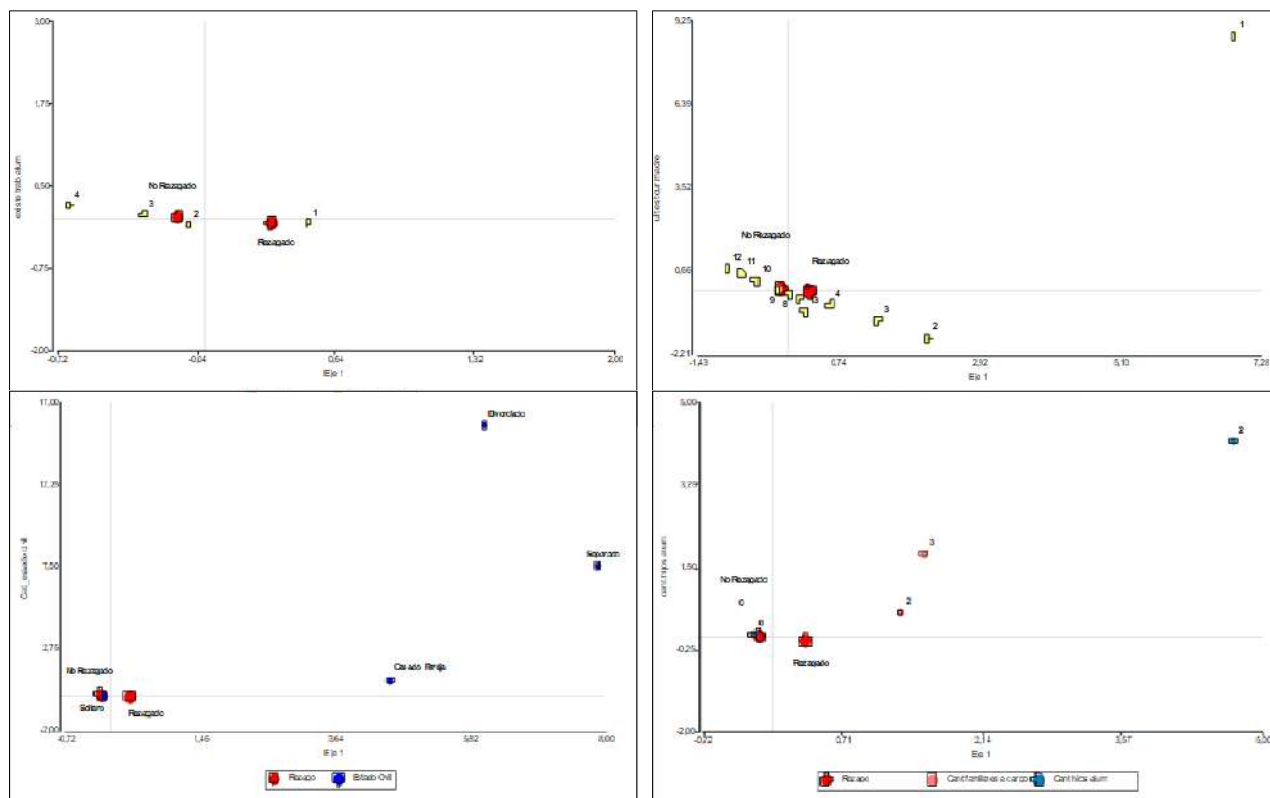


Figura 4. Biplot del Análisis de Correspondencias Múltiples para el estudio de asociación entre variables sociodemográficas como situación laboral del estudiante (arriba izquierda), últimos estudios alcanzados por la madre (arriba derecha), estado civil del estudiante (abajo izquierda), cantidad de familiares a cargo e hijos a cargo (abajo izquierda) y la condición de rezagado o no rezagado.

5. Conclusiones

Como primera aproximación se concluye que, los estudiantes de la Carrera de Ingeniería Agronómica transitan recorridos continuos y discontinuos según lo estipulado por el Plan de Estudio, debido al condicionamiento de factores endógenos y exógenos, lo que permite establecer una diferenciación significativa entre trayectorias ideales y reales; y con respecto a estas últimas, se advierte una heterogeneidad de tipologías.

Es importante aclarar que se cuenta con la posibilidad de trabajar con el universo de datos, aspecto crucial para la confiabilidad de los mismos. Estos son brindados por la Facultad de Ciencias Agropecuarias.

De los datos de las distintas cohortes se puede detectar una fluctuación en la cantidad de ingresantes por año, observándose un importante incremento en el año 2016.

Según los datos analizados se visualiza una cantidad importante de alumnos que no se reinscribieron n cantidad de años en el período, como así también se detectan casos de alumnos que han interrumpido sus estudios y tienen (o tenían

en el momento de la obtención de los datos) materias cursadas y regularizadas en condiciones de ser acreditadas.

Se continúa realizando el análisis de datos con la finalidad de determinar de qué manera los factores endógenos y exógenos influyen en la interrupción de los estudios de los alumnos y a través de esos resultados contribuir para que las autoridades pertinentes apliquen acciones que contribuyan a la permanencia y egreso de los estudiantes.

Agradecimientos

Agradecemos a la Facultad de Ciencias Agropecuarias de la Universidad Nacional de Córdoba por brindarnos el acceso a los datos del sistema SIU-Guaraní, los cuales son la materia prima para el desarrollo de este trabajo.

Referencias

- Greenacre, M. (2008). L práctica del Análisis por Correspondencias. Fundación BBVA. España. Rubes Editorial.
- Informe de Autoevaluación de la Carrera de Ingeniería Agronómica (2014). Comisión de Autoevaluación . Res Dec 642/14.Facultad de Ciencias Agropecuarias. UNC.
- Plan de Estudios 2004. Texto ordenado. Resolución HCS 314/04; Res ME 991/08. Facultad de Ciencias Agropecuarias. UNC.
- Terigi, F. (2009). Las trayectorias escolares. Del problema individual al desafío de política educativa. Ministerio de Educación de la Nación. XXI.
- Zandomedi, N.; Canale, S. (2009). Las trayectorias académicas como objeto de investigación en las instituciones de Educación Superior. Ciencias Económica 8.02. Pág 59-66/ Divulgación.

Perfiles motivacionales y predicción del abandono en estudiantes universitarios chilenos

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

Rubia Cobo Rendón

rubiacobo@gmail.com

Chile Universidad de Concepción

Yaranay López Angulo

yara13190@gmail.com

Chile Universidad de Concepción

María Victoria Pérez Villalobos

marperez@udec.cl

Chile Universidad de Concepcion

Alejandro Díaz Mujica

adiazm@udec.cl

Chile Universidad de Concepción

Resumen.

La Teoría de la Autodeterminación considera a la motivación como las fuerzas percibidas que mueven a la persona a actuar (Ryan & Deci, 2000). Esta teoría propone dos aspectos generales de la motivación dentro de un continuo, (1) la motivación autónoma, donde el interés, disfrute o el reconocimiento del valor de la actividad académica son los motivos para su realización y (2) la regulación controlada donde la obtención de recompensas o satisfacción de demandas externas y/o externas son las razones por la que los jóvenes realizan las actividades académicas (Ryan & Deci, 2000; M. Vansteenkiste, Sierens, Soenens, Luyckx, & Lens, 2009; M. Z. Vansteenkiste, M.; Lens, W.; Soenens, B., 2005). La evidencia empírica describe que las formas autodeterminadas de motivación han mostrado relaciones positivas con el progreso de los estudiantes en la universidad (Kusurkar, 2013; Vanthournout, 2012). El propósito del siguiente trabajo es analizar cómo los perfiles motivacionales (motivación autónoma y regulación controlada) al inicio de la carrera universitaria predicen el abandono de los estudiantes luego de un año.

El alcance de este estudio fue de tipo predictivo/longitudinal. Participaron 255 estudiantes de una universidad tradicional ubicada al sur de Chile (Hombres= 151; Mujeres=104) con edades promedio de 19.34 años (DE =1.909). Durante el inicio del primer año académico 2017 se obtuvo información socio-demográfica y se evaluó los perfiles motivacionales con la versión en español de la Escala de Autorregulación Académica (Matos, Herrera, & Gargurevich, 2017). La permanencia/abandono fue evaluada al finalizar el año académico 2018, con los registros proporcionados por la dirección de docencia de la universidad. El

análisis de los datos se realizó con SPSS V.21, este permitió obtener estadísticos descriptivos, diferencia de medias y el análisis de regresión logística. Se consideraron los lineamientos bioéticos para la investigación con seres humanos. Los resultados indican que n=66 (25.88%) estudiantes abandonaron sus carreras universitarias, de los cuales n=29 (11.35%) eran hombres y n=37 (14.50%) mujeres. Se encontró que existen diferencias estadísticamente significativas solo en la motivación autónoma ($t(247) = 2.866, p = .005$), en este caso la motivación controlada no fue significativa. Los estudiantes que permanecieron hasta el segundo año académico presentaron mayores niveles de motivación autónoma ($M = 37.76; DE = 5.617$) que los que abandonaron sus estudios en el segundo año académico ($M = 35.264; DE = 7.297$). Para la predicción del abandono/permanencia de los estudios universitarios, el modelo de regresión logística indicó una estimación correcta ($\chi^2(2) = 7.802, p = .020$) del 74.3% de los casos, siendo la motivación autónoma el predictor estadísticamente significativo del abandono ($Wald = 6.237, p = .013$).

Se concluye que las fuentes de motivación basadas en el interés y disfrute del aprendizaje pueden predecir el abandono/permanencia de los estudios universitarios en los jóvenes chilenos. Iniciar una carrera universitaria con altos niveles de motivación intrínseca podría ser un predictor de la continuidad de los estudios. Este estudio contribuye en la investigación del abandono puesto que presenta resultados longitudinales sobre cómo variables personales que pueden ser susceptibles a modificación por parte de los docentes, están asociadas en la permanencia en la universidad. Estudios futuros podrían evaluar los efectos de implementar estrategias docentes que promuevan la motivación autónoma en los estudiantes para la contribución de la permanencia en sus carreras universitarias.

Descriptor o Palabras Clave: Educación Superior, Teoría de Autodeterminación, Motivación, Abandono.

1. Introducción

El abandono en la Educación Superior es un fenómeno que se presenta en gran medida en distintas regiones. Por ejemplo, en Estados Unidos y España se estima que entre el 20 y hasta el 30% de los jóvenes de primer año no llegan a continuar sus estudios (Domingo, 2014). En el contexto chileno la situación es similar, donde alrededor del 22% de los estudiantes universitarios no continúan sus estudios luego del primer año (SIES, 2018).

Los modelos teóricos clásicos sobre el abandono universitario, refiere que este fenómeno es multicausal (Suárez-Montes & Díaz-Subieta, 2015). La decisión de abandonar los estudios puede estar influenciada por variables personales, familiares e institucionales (Arce, Crespo, & Míguez-Alvarez, 2015). Estas

variables han sido clasificadas en cinco grandes categorías en función de los modelos teóricos presentados hasta la fecha, considerando modelos psicológicos, sociológicos, económico, organizacionales e interaccionistas (Suárez-Montes & Díaz-Subieta, 2015).

Dentro de las características psicológicas de los estudiantes, es posible identificar la persistencia, la motivación, la capacidad de esfuerzo, la adaptación del alumnado y su satisfacción como aspectos relevantes de la permanencia en los estudios universitarios (Bethencourt, Cabrera, Hernández, Álvarez, & González, 2008). En tal sentido, los factores psicosociales juegan un papel clave en predecir el éxito académico de los estudiantes (Petersen, Louw, & Dumont, 2009) y uno de estos factores es la motivación que los estudiantes presentan al inicio de la carrera universitaria.

En este caso la teoría de la Autodeterminación considera a la motivación como las fuerzas percibidas que mueven a la persona a actuar (Ryan & Deci, 2000). Esta teoría hace énfasis en la satisfacción y el disfrute de las necesidades psicológica básicas de autonomía (autodeterminación), competencia (sentimientos de eficacia o confianza) y relación (conexiones sociales exitosas) (Bauer, Orvis, Ely, & Surface, 2016). En este caso la motivación es un concepto multidimensional descrito en continuo donde emergen diferentes los diferentes tipos de regulación (Ryan & Deci, 2000), esta teoría propone dos aspectos de la motivación: (a) la motivación autónoma y (b) la regulación controlada.

La motivación autónoma, está caracterizada por un sentido de elección y libertad psicológica (Ryan & Deci, 2000), se divide en la motivación intrínseca y la motivación identificada, la primera hace referencia a que los motivos para la realización de la actividad son por el interés y disfrute inherente al aprendizaje; y la segunda, la motivación reside en la importancia y valor que tiene la meta planteada. En cambio, la regulación controlada es producto del control externo (Maarten Vansteenkiste, Lens, & Deci, 2006), se divide en la regulación externa y motivación introyectada, en este caso, la regulación externa es cuando los jóvenes realizan las actividades académicas para obtener recompensas o satisfacer las demandas externas y la motivación introyectada, es cuando los estudiantes realizan las actividades debido a impulsos y presiones internas, como la autoestima, sentimientos de culpa y vergüenza; es decir el estudiante realiza la conducta para evitar el fracaso y mantener sus sentimientos de autovalía (Ryan & Deci, 2000). Según el planteamiento de la teoría de la autodeterminación, la motivación autónoma y la motivación controlada son puntos extremos del continuo de la autodeterminación. Cuando los estudiantes regulan sus actividades de aprendizaje intrínsecamente, sus razones para participar son internas por completo (motivación autónoma) y en el caso que las razones del estudiante por aprender dependan de factores controlados por otros,

cómo las recompensas y los castigos, la motivación será regulada de forma externa (regulación controlada).

La evidencia empírica describe que las formas autodeterminadas de motivación han mostrado relaciones positivas con el progreso de los estudiantes en la universidad (Kusurkar, 2013; Vanthournout, 2012). Los estudiantes de alto rendimiento presentan mayores niveles de motivación intrínseca que los estudiantes de bajo rendimiento (Kim, Park, Huynh, & Schuermann, 2017). En el caso del abandono se ha identificado que estudiantes con menores niveles de motivación intrínseca y mayor presencia de motivación externa y de amotivación tienen a abandonar en mayor medida sus estudios universitarios (Baars & Arnold, 2014; Biasi, De Vincenzo, & Patrizi, 2018).

La promoción de la permanencia académica constituye uno de los grandes retos del sistema educativo en la actualidad, la comprensión del abandono universitarios, el papel de variables personales, demográficas, académicas, institucionales y económicas en la decisión de continuar los estudios universitarios se ha convertido en uno de los desafíos actuales de la Educación Superior (Cáceres, Alvarez, Ortiz, & Collado, 2019). Por lo cual, el propósito del siguiente trabajo es analizar cómo variables personales de los estudiantes, en este caso sus perfiles motivacionales (motivación autónoma y regulación controlada) al inicio de la carrera universitaria pueden predecir el abandono de los estudiantes luego de un año.

2. Método

El diseño de este estudio corresponde a una investigación de tipo prospectivo simple (Montero & León, 2005). En este caso se evaluó la motivación en la primera medición (año académico 2017) y luego se evaluó los casos de permanencia/abandono de los estudiantes participantes (año académico 2018). Así mismo corresponde a un estudio predictivo (Ato, López, & Benavente, 2013), puesto que se buscó evaluar la predicción de los perfiles motivaciones sobre la permanencia/abandono de los estudiantes.

2.1. Participantes

Participaron 255 estudiantes de una universidad tradicional ubicada al sur de Chile (Hombres= 151; Mujeres=104) con edades promedio de 19.34 años (DE =1.909). pertenecientes a carreras de Ingeniería (n=137), Ciencias Básicas (n=29), Ciencias Sociales (n=56) y Educación (n=33). Se empleó un muestreo accidental para la selección de los participantes.

2.2. Instrumentos

Para esta investigación se midieron características sociodemográficas como sexo, edad y carrera. La permanencia/abandono fue evaluada por medio de los reportes académicos proporcionados por la universidad.

Para la medición de los perfiles motivacionales, se utilizó la versión en español de la Escala de Autorregulación Académica (Matos Herrera & Gargurevich, 2017). Esta escala evalúa las razones por que el estudiante se encuentra cursando su carrera. Se componen por 16 ítems, divididos en 4 sub-dimensiones (motivación intrínseca; regulación identificada, regulación introyectada y regulación externa), que a su vez componen dos dimensiones: motivación autónoma (ej. “yo estudio esta carrera porque es divertido”) y regulación controlada (ej. “yo estudio esta carrera por que otros esperan que yo lo haga”). La primera resultante de la suma de la regulación intrínseca e identificada (8 ítems) y la segunda de la suma de la regulación introyectada y externa (8 ítems). En este estudio se empleó una escala de respuesta tipo Likert de siete alternativas (1=totalmente en desacuerdo a 7= totalmente de acuerdo). Mayores puntuaciones en alguna de las dimensiones indican predisposición a ese tipo de motivación. Estudios previos reportan adecuadas propiedades psicométricas en estudiantes universitarios chilenos (Vergara-Morales, Del Valle, Díaz, Matos, & Pérez, 2019).

2.3. Procedimiento para la recolección y análisis de los datos.

Se solicitó autorización a las autoridades de las universidades y al Comité de Ética de la Universidad para la realización del estudio y para el acceso a los estudiantes de los primeros años de las carreras. Inicialmente se les explicó a los estudiantes el propósito del estudio, la participación voluntaria y el manejo de la información proporcionada. Se presentó un consentimiento informado que describía con más detalle todos estos aspectos. El set de preguntas socio-demográfica y la escala para evaluar los perfiles motivacionales fue presentada en el año académico 2017 en las salas de clases previo acuerdo con los docentes. La permanencia/abandono fue evaluada al finalizar el año académico 2018, con los registros proporcionados por la universidad. El análisis de los datos se realizó con SPSS V.21, este permitió obtener estadísticos descriptivos, diferencia de medias y el análisis de regresión logística. Se consideraron los lineamientos bioéticos para la investigación con seres humanos.

3. Resultados

Con la finalidad de responder al objetivo de analizar cómo los perfiles motivacionales (motivación autónoma y regulación controlada) al inicio de la carrera universitaria predicen el abandono de los estudiantes universitarios luego de un año. Se presenta en la tabla 1 los resultados descriptivos, de diferencias de medias según el sexo y los índices de consistencia interna de las respuestas de los estudiantes participantes. Estos resultados indican adecuados índices de fiabilidad en las respuestas y mayores puntuaciones de regulación controlada al inicio del año académico. No se identificaron diferencias según el sexo en las puntuaciones de los tipos de motivación.

Tabla 1. Descriptivos de la motivación de los estudiantes participantes al inicio del año académico 2017

Variables	Media (General)	Desviación (General)	Media (Desv) Hombres	Media (Desv.) Mujeres	ruebas T Sig.	Alpha de Cronbach
Motivación Autónoma	27.36	4.84	27.80 (4.21)	28.19 (4.79)	.570	.871
Regulación Controlada	37.09	6.20	37.68 (5.39)	38.09 (.76)	.650	.877

3.1. Perfiles motivacionales y permanencia/abandono de los estudios universitarios

Los resultados indican que n=66 (25.88%) estudiantes abandonaron sus carreras universitarias en el siguiente año académico, de los cuales n=29 (11.35%) eran hombres y n=37 (14.50%) mujeres. Al evaluar las diferencias de medias de los tipos de motivación y el abandono se encontraron diferencias estadísticamente significativas en la dimensión de motivación autónoma ($t(247) = 2.866, p = .005$). En este caso los estudiantes que permanecieron hasta el segundo año académico presentaron mayores niveles de motivación autónoma ($M = 37.76; DE = 5.61$), que los que abandonaron sus estudios en el segundo año académico ($M = 35.26; DE = 7.29$). No se presentaron diferencias estadísticamente significativas en las puntuaciones de regulación controlada.

En el caso de la predicción del abandono/permanencia de los estudios universitarios, se realizó una regresión logística, categorizando la variable permanencia/abandono. En la tabla 2 se presentan los resultados sobre los efectos principales del modelo.

El modelo analizado indicó una estimación correcta ($\chi^2(2) = 7.802, p = .020, R^2 = .046$) del 74.3% de los casos, siendo la motivación autónoma el predictor estadísticamente significativo del abandono ($Wald = 6.237, p = .013$). En este caso los resultados indican que la motivación autónoma es un factor de protección para no abandonar los estudios universitarios.

Tabla 2. Efecto principal de los tipos de motivación (2017) sobre el abandono en los estudios universitarios

	B	Error estándar	Wald	gl	Sig.	Exp(B)	95% C.I. para EXP(B)	
							Inferior	Superior
Motivación Autónoma	-.058	.023	6.237	1	.013	.944	.672	1.382
Regulación controlada	.015	.016	.830	1	.362	1.015	.730	1.279
Constante	.835	.932	.802	1	.370	2.304		
Prueba								
Evaluación general del modelo			χ^2	gl	Sig.			
Omnibus			7.802	2	.020			
Bondad de Ajuste Hosmer y Lemeshow			3.114	8	.927			

Nota: Cox y Snell $R^2 = .032$. Nagelkerke $R^2 = .046$

4. Conclusiones

Los resultados obtenidos permiten concluir que:

- Al inicio de la carrera universitaria los estudiantes presentaron mayores puntuaciones de regulación controlada, lo que indica que las razones de

los estudiantes en estudiar se vinculan a factores externos cómo recompensas o demandas de otras personas.

3. Los estudiantes que abandonaron sus estudios presentaron menores puntuaciones de motivación autónoma al inicio de sus carreras, indicando que los estudiantes que poseen razones autónomas al inicio de sus carreras universitaria tienen beneficios en la permanencia en sus estudios. Este hallazgo es similar al encontrado en otros estudios donde los estudiantes autónomos presentaban menos intenciones de abandonar sus estudios (Rey & Diconca, 2016; Villalobos et al., 2017).
4. Las motivaciones de los estudiantes originados por fuentes autónomas como el interés, disfrute y valor del aprendizaje pueden predecir el abandono/permanencia de los estudios universitarios en los jóvenes chilenos
- 5.

Estos resultados permiten concluir que la evaluación de la motivación de los estudiantes puede ser un factor individual relevante para la prevención del abandono de los estudios universitarios. Del mismo modo se destaca la relevancia en favorecer aspectos del contexto universitario y de los propios estudiantes que promuevan su motivación autónoma.

Agradecimientos

Este trabajo es parte del proyecto FONDECYT Regular “Modelo explicativo de la permanencia y el abandono de los estudios universitarios, basado en procesos cognitivo motivacionales” N° 1161502, adicionalmente cuenta con el apoyo de Becas Doctorado Nacional CONICYT Folio 21180295.

Referencias

- Arce, M. E., Crespo, B., & Miguez-Alvarez, C. (2015). Higher Education Drop-out in Spain--Particular Case of Universities in Galicia. *International Education Studies*, 8(5), 247-264. doi:10.5539/ies.v8n5p247
- Ato, M., López, J., & Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Anales de Psicología*, 29(3), 1038-1059. <https://doi.org/10.6018/analesps.29.3.178511>
- Baars, G. J. A., & Arnold, I. J. M. (2014). Early Identification and Characterization of Students Who Drop Out in the First Year at University. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 16(1), 95-109. doi:10.2190/CS.16.1.e
- Biasi, V., De Vincenzo, C., & Patrizi, N. (2018). Cognitive Strategies, Motivation to Learning, Levels of Wellbeing and Risk of Drop-out: An Empirical Longitudinal Study for Qualifying Ongoing University Guidance Services. *Journal of*
- Biasi, V., De Vincenzo, C., & Patrizi, N. (2018). Cognitive Strategies, Motivation to Learning, Levels of Wellbeing and Risk of Drop-out: An Empirical Longitudinal Study for Qualifying Ongoing University Guidance Services.
- Bauer, K., Orvis, K. A., Ely, K., & Surface, E. (2016). Re-examination of Motivation in Learning Contexts: Meta-analytically Investigating the Role Type of Motivation Plays in the Prediction of Key Training Outcomes. *Journal of Business and Psychology*, 31(1), 33-50. doi:10.1007/s10869-015-9401-1
- Bethencourt, J. T., Cabrera, L., Hernández, J. A., Álvarez, P., & González, M. (2008). Variables psicológicas y educativas en el abandono universitario. 6(3), 603-622, recuperado de http://repositorio.ual.es/bitstream/handle/10835/562/Art_16_223.pdf?sequence=1 *Educational and Social Research*, 8(2), 79-91. Doi: 10.2478/jesr-2018-0019

- Cáceres, S. C., Alvarez, P., Ortiz, M. L., & Collado, L. C. (2019). CI Deserción universitaria: La epidemia que aqueja a los sistemas de educación superior. *Revista Perspectiva*, 20(1), 13-25. Doi: <https://doi.org/10.33198/rp.v20i1.00017>
- Domingo, J. R. (2014). El abandono universitario: variables, marcos de referencia y políticas de calidad. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 12(2), 281-306. Doi: <https://doi.org/10.4995/redu.2014.5649>
- Kim, C., Park, S. W., Huynh, N., & Schuermann, R. T. (2017). University students' motivation, engagement and performance in a large lecture-format general education course. *Journal of further and higher education*, 41(2), 201-214. Doi:10.1080/0309877X.2015.1070401
- Kusurkar, R. A. C., Gerda;Galindo-Garré, Francisca;Ten Cate, Olle. (2013). Motivational profiles of medical students: association with study effort, academic performance and exhaustion. *BMC medical education*, 13(1), 87. Doi: 10.1186/1472-6920-13-87
- Matos Herrera, L., & Gargurevich, R. (2017). Instructional styles, students'needs and engagement. *Manuscrito en preparación*. Montero, I., & León, O. G. (2005). Sistema de clasificación del método en los informes de investigación en Psicología. *J International Journal of clinical health Psychology Review*, 5(1). Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/337/33701007.pdf>
- Petersen, I. h., Louw, J., & Dumont, K. (2009). Adjustment to university and academic performance among disadvantaged students in South Africa. *Educational Psychology*, 29(1), 99-115. doi:10.1080/01443410802521066
- Rey, R., & Diconca, B. (2016). *Propensión Al Abandono Y Procesos Movitacionales En La Universidad De La República (Uruguay). Un Estudio Con Base En La Escala De Motivación Educativa (Eme)*. Paper presented at the Congresos CLABES. Recuperado de <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1333>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemp Educ Psychol*, 25. doi:10.1006/ceps.1999.1020
- SIES. (2018). *Informe de Retención de 1er año Pregrado Cohortes 2012 - 2016*. Ministerio de Educación Recuperado de <https://www.mifuturo.cl/informes-retencion-de-primer-ano/>
- Suárez-Montes, N., & Díaz-Subieta, L. B. (2015). Estrés académico, deserción y estrategias de retención de estudiantes en la educación superior. *Revista de Salud Pública*, 17, 300-313. Doi: <http://dx.doi.org/10.15446/rsap.v17n2.52891>
- Vansteenkiste, M., Lens, W., & Deci, E. L. (2006). Intrinsic Versus Extrinsic Goal Contents in Self-Determination Theory: Another Look at the Quality of Academic Motivation. *Educ Psychol*, 41(1), 19-31. doi:10.1207/s15326985ep4101_4
- Vansteenkiste, M., Sierens, E., Soenens, B., Luyckx, K., & Lens, W. (2009). Motivational profiles from a self-determination perspective: The quality of motivation matters. *Journal of Educational Psychology*, 101(3), 671. Doi: 10.1037/a0015083
- Vansteenkiste, M. Z., M.;Lens, W.;Soenens, B. (2005). Experiences of autonomy and control among Chinese learners: vitalizing or immobilizing? *J Educ Psychol*, 97. doi:10.1037/0022-0663.97.3.468
- Vanthournout, G. G., David;Coertjens, Liesje;Donche, Vincent;Van Petegem, Peter. (2012). Students' persistence and academic success in a first-year professional bachelor program: The influence of students' learning strategies and academic motivation. *Education Research International*, 2012. doi:10.1155/2012/152747
- Vergara-Morales, J., Del Valle, M., Díaz, A., Matos, L., & Pérez, M.-V. (2019). Motivational profiles related to the academic satisfaction of university students. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 35(3), 464-471. Doi: <https://doi.org/10.6018/analesps.35.3.320441>
- Villalobos, M. V. P., Rendón, R. C., Hernández, H., Mujica, A. D., Fernández, L. M., & Del Valle, M. (2017). *Variables cognitivo-motivacionales cómo predictoras del ajuste a la vida universitaria y de la intención de abandonar estudios en estudiantes de primer año*. Paper presented at the Congresos CLABES. Recuperado de <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1663>

Análisis de las causas del retraso en graduación de estudiantes en cinco universidades de Latinoamérica

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

Boris Herbas

borisherbas@gmail.com

Bolivia Universidad Católica Boliviana

Pablo Gonzalez Bravo

pgonzalezb@utalca.cl

Chile Universidad de Talca

Job Angulo

jocangul@hotmail.com

México UNAM

Lizbeth Murillo Ramírez

mlmurillor@yahoo.com

Colombia Universidad Nacional de Colombia

David Gonzalo Romero

gromero@di.unsa.edu.ar

Argentina Universidad Nacional de Salta

Resumen

El retraso en la graduación de estudiantes de pregrado es una dimensión importante del abandono en la educación superior. Actualmente, son escasos y locales los estudios que analizan el fenómeno de retraso en graduación en la educación universitaria. En ese sentido, nuestro estudio es el primero en Latinoamérica que analiza las causas del retraso en la graduación en diferentes países del continente. En consecuencia, nuestro estudio tiene como objetivo analizar qué factores causan el retraso en la graduación de estudiantes de pregrado en cinco universidades de Latinoamérica. Para el logro de ese objetivo se desarrolló un cuestionario estandarizado de 106 preguntas que fue implementado a estudiantes de los últimos semestres que se encontraban en condición de graduación en universidades de Argentina, Bolivia, Chile, Colombia y México. Como resultado de la implementación del cuestionario se recolectaron 480 encuestas en los países bajo análisis. Mediante reducción dimensional (análisis factorial exploratorio con *Paralell Analysis* y rotación *Varimax*) se identificó la existencia cinco factores que representaban adecuadamente las respuestas de los cinco países: (a) problemas de retraso en graduación (4 ítems); (b) asesoramiento del tutor (3 ítems); (c) problemas personales del estudiante (2 ítems); (d) conocimientos de investigación (3 ítems); y (e) falta de servicios de apoyo de la universidad (2 ítems). Debido a que las encuestas

realizadas pertenecen a países con historias, economías, geografías y culturas diferentes, se analizó la equivalencia de las mediciones mediante pruebas de invarianza factorial. Como resultado de las pruebas de invarianza factorial se determinó que la estructura factorial obtenida cumple criterios de invarianza configural y métrica. Este resultado sugiere que la estructura factorial obtenida es común en todos los países y los resultados obtenidos son generalizables. A continuación, se implementó análisis de ecuaciones estructurales y se encontró que los factores bajo estudio determinan los problemas relacionados con retraso en graduación. Luego, se realizaron pruebas de moderación con las variables: (a) género; (b) estado civil; (c) estudiante-trabajador; (d) asistencia a clases; (e) tipo de colegio de origen; (f) cambio de estado civil durante su carrera; (g) cambio de estado civil durante la tesis; (f) tiene hijos; y (g) semestre de estudio. Como resultado del análisis se encontró que cuando el estudiante trabaja, el tutor no influencia significativamente en la reducción de los problemas de retraso en graduación. Posteriormente se implementaron arboles de decisión con el algoritmo *Exhaustive CHAID* para determinar el grado de importancia de las variables bajo análisis. Como resultado del análisis se encontró que los problemas personales de los estudiantes son el predictor más importante de los problemas de retraso en graduación seguidos por la falta de servicios de apoyo de la universidad. Estos resultados sugieren que la decisión secuencial de abandonar o continuar en la universidad se encuentra relacionada con la reducción gradual de la incertidumbre del programa académico para poder graduarse a tiempo. En consecuencia, para reducir el abandono, las universidades latinoamericanas deberían: (a) prestar atención a la salud psicológica de sus estudiantes; (b) mejorar los sistemas institucionales de selección y asignación de tutores; (c) mejorar las competencias de investigación de sus estudiantes; (d) fortalecer los servicios de apoyo a estudiantes en condición de retraso; y (e) brindar apoyo académico y/o económico a los estudiantes que trabajan.

Descriptor o Palabras Clave: Retraso en graduación, Tutores, Tesis, Análisis factorial, Arboles de decisión.

1. Introducción

¿Qué hace que los estudiantes decidan continuar o dejar de estudiar sus carreras? Para el personal de las universidades latinoamericanas, una pregunta común es: ¿cómo cuantificar las decisiones de los estudiantes de forma tal que permitan tomar decisiones acertadas que reduzcan el abandono? Este tipo de preguntas ocupan el pensamiento de los profesores latinoamericanos, autoridades gubernamentales y rectores universitarios. En el peor de los casos, las universidades deberían ser capaces de medir de forma precisa las tasas de abandono de los estudiantes. En un caso ideal, las universidades deberían entender qué factores, como estilos de enseñanza, cargas de trabajo o

características de los estudiantes, afectan el abandono, la retención y la graduación extemporánea.

Según la OECD (2018), se estima que el 66% de estudiantes de colegio entran por primera vez a la universidad con una edad de 18 años. Dentro de los países de Latinoamérica que pertenecen a la OECD, Chile tiene la tasa más alta de estudiantes que entran por primera vez a la universidad (89%). Sin embargo, estas tasas se encuentran típicamente sobredimensionadas por una amplia población de estudiantes con mayor edad. Más aun, la OECD indica que la tasa promedio de graduación de estudiantes universitarios es del 49% con una edad de 26 años. Entonces, considerando que generalmente los estudios de pregrado duran alrededor de 4 a 5 años, existiría una población estudiantil que se retrasa alrededor de 3 años en su graduación.

Considerando que la mayoría de estudios de abandono en educación superior se concentran en la reducción de tasas de abandono (como muestran las presentaciones en CLABES (2019)), las universidades estarían subestimando sus tasas de abandono reales porque sus cálculos consideran solamente a aquellos estudiantes que formalmente abandonaron la universidad. Además, los cálculos de tasas de abandono no toman en cuenta a aquellos estudiantes que mantienen un estado de inscripción en el programa de estudios pero que no logran graduarse en el tiempo requerido. Como consecuencia, muchos estudiantes no son considerados como estudiantes en condición de abandono, pero que debido a su condición de retraso muestran una mayor probabilidad de abandonar sus carreras.

Los anteriores argumentos sugieren la necesidad de estudios que analicen el abandono en educación superior desde el enfoque de retraso en graduación. De esta manera se desarrollarán políticas institucionales efectivas que permitan medir adecuadamente las tasas de abandono y reducir las tasas de retraso en graduación. Además, como nuestra argumentación sugiere, solamente enfocarse en medidas dirigidas a la reducción de las tasas de abandono puede ser problemático si no se garantizan oportunidades para que los estudiantes terminen sus estudios en el tiempo planificado. De hecho, el lento progreso de la mayoría de los países para lograr mayores tasas de graduación, como muestra la OECD, se puede explicar por los fracasos universitarios. Es decir, abandonos formales y graduaciones retrasadas. En consecuencia, nuestro estudio propone estudiar otra dimensión del abandono en educación superior: el retraso en la graduación y sus causas.

2. Revisión de literatura

2.1. Retraso en graduación. El retraso en graduación ocurre cuando el esfuerzo requerido para un programa de estudio fue infravalorado (es decir, las habilidades necesarias para culminarlo exitosamente son muy altas) y/o los

beneficios del mismo fueron sobrevalorados (es decir, las competencias son muy bajas) por el estudiante (Aina et al. 2018). Además, antes de inscribirse a la universidad, los estudiantes y padres no tienen información perfecta (asimetrías de información) respecto a la calidad del programa de estudios, el interés genuino del estudiante en los contenidos de las asignaturas, sus habilidades para cumplir los requerimientos del programa y el esfuerzo necesario para poder graduarse a tiempo. En consecuencia, las decisiones de continuar el programa de estudios o abandonarlo es un proceso decisional secuencial donde se reducen las asimetrías de información a medida que el estudiante avanza en su programa de estudios. En todos los periodos de estudio que concluye el estudiante (trimestres, semestres, años, etc.) los estudiantes continuamente revisan su decisión de continuar con sus estudios. En particular, el proceso de aprendizaje puede modificar, a posteriori, los beneficios monetarios y los costos asociados con las inversiones económicas realizadas en los estudios universitarios. Además, los estudiantes aprenden los beneficios no económicos asociados con el programa (por ejemplo, los tipos de trabajo que pueden lograr cuando se gradúen y los costos no económicos relacionados, como esfuerzo, contactos laborales, etc.) que dependen de sus habilidades. Bajo este enfoque, el resultado de un proceso educativo depende de la capacidad del estudiante de predecir correctamente los beneficios y sacrificios académicos que requerirá un programa de estudio. Una menor diferencia entre beneficios y sacrificios académicos hace que el estudiante considere retrasar su graduación (si logra el nivel académico requerido) y/o abandonar sus estudios. En consecuencia, el retraso en graduación será el resultado de un proceso decisional secuencial que se realiza bajo niveles gradualmente decrecientes de incertidumbre (asimetrías de información) relacionados con el conocimiento de los beneficios y sacrificios académicos que se necesita para graduarse de un programa de estudios a tiempo.

2.2. Factores que determinan el retraso en graduación. A continuación, revisamos brevemente los factores que determinan el retraso en graduación a nivel individual. Para ese propósito organizamos los determinantes en cuatro categorías: (a) factores que facilitaron el progreso en la graduación; (b) factores que dificultaron el progreso en la graduación; (c) factores operativos relacionados con el progreso en la graduación; y (d) factores que causaron el retraso en la presentación en los proyectos finales de graduación (tesis).

a) Factores que facilitaron el proceso de graduación. La disponibilidad de recursos financieros ha sido frecuente y repetidamente citado como un factor que afecta el tiempo de graduación (e.g. Baird 1997). Estudios realizados en estudiantes de posgrado han encontrado que los estudiantes que dependen de recursos personales tardan más tiempo en terminar sus estudios, que aquellos que cuentan con asistencia financiera (Maher et al. 2004).

b) Factores que dificultaron el progreso en la graduación. La naturaleza de la relación que el estudiante cultiva con su tutor puede influenciar fuertemente

el progreso del estudiante, especialmente cuando el estudiante se acerca a la defensa de su proyecto de graduación (Tinto 1993). El tutor puede sentir satisfacción de ver al estudiante crecer y desarrollarse en un colega respetado y confiable (Busch 1985), pero también el proceso de tutoría puede llevar a frustraciones y relaciones de explotación (Merriam 1983). Dadas estas ventajas y desventajas, los tutores deben elegir cuidadosamente entre los estudiantes para decidir el grado y a quién tienen la voluntad de dar una relación de tutoría significativa.

c) *Factores operativos relacionados con el progreso en la graduación.* Kluever (1997) reporta que muchos estudiantes indican que realizar un proyecto de investigación (tesis) es una experiencia relativamente nueva. Este aspecto es problemático porque una falta de conocimiento y experiencia sobre investigaciones reduce las oportunidades para crecimiento intelectual durante el programa de estudios, disminuye la habilidad de realizar una tesis y, en muchos casos, limita las oportunidades de encontrar trabajo luego de la graduación. Cook y Swanson (1978) sugieren que cuando los estudiantes tienen más interacciones con los miembros de la facultad son más productivos y completan sus estudios en un mayor grado.

d) *Factores que causaron el retraso en la presentación en los proyectos finales de graduación.* Finalmente, debe hacerse notar que los estudiantes que tienen problemas maritales o familiares durante sus estudios, experimentan considerables problemas para graduarse. El apoyo emocional de los miembros de la familia y su involucramiento es crítico para incrementar la persistencia y éxito de los estudiantes de universidad (Ratelle et al. 2005).

3. Metodología

3.1. **Desarrollo del instrumento y distribución.** Se desarrolló una encuesta con la participación de investigadores de cinco países. Se revisó la literatura relevante latinoamericana e internacional para identificar los factores asociados con el retraso en graduación de la universidad. Debido a la ausencia de estudios para pregrado que presenten estadígrafos de validez y confiabilidad de los instrumentos de medición utilizados, se identificó como fuentes relevantes de información estudios realizados para posgrado a nivel internacional (ver Maher et al. 2004; van de Schoot et al. 2013). Basado en estas investigaciones se diseñó un cuestionario estandarizado de 106 preguntas (ver Murillo et al. 2017). Veintiún ítems identifican factores que facilitan el progreso de graduación, incluyendo existencia de financiamiento, nivel académico, hábitos de estudio, apoyo interpersonal y oportunidades de realización de tesis. Por otro lado, veintiséis ítems se relacionan con factores que dificultaron el progreso en graduación. Específicamente, se incluían ítems relacionados con falta de financiamiento, oportunidades laborales, calidad de asesoramiento del tutor, problemas personales y falta de motivación para graduarse. También, se incluyeron veintiocho ítems relacionados con factores de retraso que facilitaron y dificultaron la finalización de los programas de estudio. Estos factores incluían

motivación del tutor, conocimientos de investigación, planificación del proyecto de investigación, motivación para completar el plan de estudios, preparación para realizar la tesis y motivación interpersonal. Finalmente, se midieron cinco ítems relacionados con factores que causaron el retraso en la presentación de la tesis. En particular, se incluyeron ítems relacionados con la dificultad de la tesis, problemas experimentados, cronograma de la tesis y objeciones del tutor. En resto de los ítems estaban relacionados con preguntas demográficas.

Todos los ítems se encontraban en una escala Likert de 10 puntos que identificaba si la variable bajo estudio afectaba significativamente el progreso en la graduación. El cuestionario fue realizado electrónicamente mediante la plataforma SosciSurvey (Leiner 2014) a 480 estudiantes en condición de graduación de universidades de Argentina, Bolivia, Chile, Colombia y México entre noviembre de 2017 y febrero de 2018. Del total de encuestas validas: (a) 65% son mujeres; (b) promedio de edad de 24 años; (c) 77.1% de los padres completaron la educación media; (d) 54.1% de los estudiantes entraron a la universidad antes del 2014; (e) 46.9% asiste a clases; (f) 51.7% proceden de colegios públicos; (g) 11% cambió de estado civil durante sus estudios; (h) 6.4% cambió de estado civil durante la realización de su tesis; (i) 17.6% tiene hijos menores de 18 años; (j) 50% iniciaron su tesis antes del noveno semestre; y (k) 50% planea terminar su tesis antes del décimo semestre de estudio.

4. Resultados y discusión

Se inició el análisis a nivel general realizando análisis factorial exploratorio con *Paralell Analysis (PA)* y rotación Varimax. En particular, se realizó el análisis factorial exploratorio utilizando la técnica moderna de PA (Wood et al. 2015) porque múltiples autores han encontrado que el criterio de Kaiser (utilizo en softwares comerciales) identifica un número incorrecto de factores (Gaskin y Happell 2014). La implementación de PA en nuestra base de datos se realizó utilizando el software estadístico "R" y se encontró la existencia de cinco factores que representaban adecuadamente las respuestas de los cinco países: (a) problemas de retraso en graduación (4 ítems); (b) asesoramiento del tutor (3 ítems); (c) problemas personales del estudiante (2 ítems); (d) conocimientos de investigación (3 ítems); (e) falta de servicios de apoyo de la universidad (2 ítems). Además, se realizaron pruebas que apoyan la validez convergente y discriminante de las variables en la muestra. Los resultados del análisis factorial confirmatorio [CFA] de las variables latentes satisfacen los criterios estándar de aceptación para modelos con menos de 250 observaciones y menos de 12 variables latentes ($\chi^2/df < 6$, CFI ≥ 0.97 ; RMSEA < 0.08): $\chi^2/df = 0.929$, CFI = 1.000; RMSEA = 0.052. Además, todas las variables latentes cumplen los siguientes criterios de validez convergente y discriminante: α de Cronbach > 0.7 ; fiabilidad compuesta (CR) > 0.07 ; cargas factoriales estadísticamente significativas, varianza media extraída (AVE) > 0.5 , AVE $>$ máxima varianza

compartida con otras variables latentes. Debido a que las muestras son de cinco países con historias, economías, geografías y culturas diferentes diferentes se procedió a implementar análisis de invarianza factorial (Steenkamp y Baumgartner 1998). El análisis de invarianza factorial se implementó para asegurar que los cuestionarios realmente miden los mismos conceptos en todos los encuestados de los diferentes países bajo análisis. Como resultado de las pruebas de invarianza factorial se determinó que la estructura factorial obtenida cumple criterios de invarianza configural y métrica. Específicamente, la invarianza configural indica que la estructura general de los factores se mantiene de manera similar para todos los países. En cambio, la invarianza métrica indica que cada ítem se carga en el factor latente especificado de manera similar y con una magnitud similar para los países bajo estudio. En consecuencia, los resultados obtenidos son generalizables para todos los países donde se recolectaron las muestras. A continuación, se procedió a implementar análisis estructural de ecuaciones para los factores identificados. Específicamente, nuestro modelo estructural propone que los problemas de retraso en graduación se encuentran determinados por: (a) asesoramiento del tutor; (b) problemas personales del estudiante; (c) conocimientos de investigación; y (d) falta de servicios de apoyo de la universidad. Se encontró que el asesoramiento del tutor ($\beta = -0.10, p < 0.01$) y los conocimientos de investigación ($\beta = -0.07, p < 0.10$) influyen negativamente en los problemas de retraso en la graduación. Además, los resultados indican que los problemas personales del estudiante ($\beta = 0.44, p < 0.01$) y la falta de servicios de apoyo de la universidad ($\beta = 0.22, p < 0.01$) influyen positivamente en los problemas de retraso en la graduación. Además, nuestro modelo estructural cumple los criterios estándar de ajuste de modelo: $\chi^2/df = 2.520$, CFI = 0.958; RMSEA = 0.056. Estos resultados indican que la relación que el estudiante cultiva con su tutor y la calidad de su asesoramiento influencia significativamente el progreso del estudiante para su graduación o el abandono de sus estudios. Por otro lado, los conocimientos de investigación adquiridos por los estudiantes les permiten hacer frente a los retos que implica realizar una tesis. Además, les permite metodológicamente hacer frente a la alta incertidumbre relacionada con proyectos riesgosos que demandan ideas innovadoras y originales que son características en las tesis. Además, como muestran los resultados, los problemas personales del estudiante son un factor determinante en el retraso en graduación y/o abandono. Específicamente, los problemas personales y familiares disminuyen el tiempo y concentración que el estudiante debe dedicar a sus estudios. Asimismo, desmotivan al estudiante a conseguir sus objetivos académicos haciendo que considere retrasar su graduación y/o abandonar su carrera. Finalmente, los resultados muestran que la falta de servicios de apoyo para estudiantes, por parte de la universidad, provoca que los estudiantes no cuenten con el apoyo profesional suficiente para poder concluir sus estudios a tiempo y/o no abandonar la universidad. Más aún,

la falta de servicios de apoyo para estudiantes causa desmotivación y una disminución en su percepción de autoeficacia.

A continuación, se procedió a realizar análisis de moderación con análisis multigrupos para ecuaciones estructurales en el modelo estructural desarrollado. Se analizaron como variables moderadoras: (a) género; (b) estado civil; (c) estudiante-trabajador; (d) asistencia a clases; (e) tipo de colegio de origen; (f) cambio de estado civil durante su carrera; (g) cambio de estado civil durante la tesis; (h) tiene hijos; (i) semestre de estudio. El análisis encontró que la única variable que moderaba significativamente era la variable estudiante-trabajador. Específicamente, la variable estudiante-trabajador modera negativamente la influencia del asesoramiento del tutor en los problemas de retraso en la graduación ($\beta_{Trabaja} = -0.05, p > 0.1$ $\beta_{No_trabaja} = -0.27, p < 0.01$). Es decir, cuando el estudiante trabaja, el tutor no influye significativamente en la reducción de los problemas de retraso en graduación. En cambio, cuando el estudiante no trabaja, la influencia del tutor en la reducción de problemas de retraso en graduación es significativa. Este resultado, sugiere que, aunque el tutor sea altamente calificado, cuando el estudiante trabaja, el tutor ya no juega un rol importante en atenuar los problemas de retraso en graduación y/o abandono de los estudiantes.

A continuación, se procedió a implementar árboles de decisión con el algoritmo no supervisado *Exhaustive CHAID (Chi-squared Automatic Interaction Detector)* para determinar el grado de importancia de los factores que influyen los problemas de retraso en graduación. Inicialmente, utilizando la mediana, se dividieron los factores identificados en dos grupos (alta y baja probabilidad retraso). Como resultado de la implementación se encontró que los problemas personales es la variable más importante que determina la probabilidad de retraso en graduación ($\chi^2=15.127$; $df=1$; $p < 0.001$) con un 60.2% de estudiantes correctamente clasificados. Específicamente, se encontró que cuando los estudiantes tienen pocos problemas personales, muestran una baja probabilidad de retraso en graduación y/o abandono. En cambio, cuando los estudiantes tienen muchos problemas personales muestran una alta probabilidad de retraso en graduación y/o abandono. Adicionalmente, se encontró que la falta de servicios de apoyo de la universidad es la segunda variable más importante que determina la probabilidad de retraso en graduación y depende de que el estudiante tenga pocos problemas personales ($\chi^2=8.159$; $df=1$; $p < 0.01$). Específicamente, se encontró que cuando los estudiantes utilizan los servicios de apoyo de la universidad para hacer frente a pocos problemas personales, estos muestran una baja probabilidad de retraso y/o abandono. En cambio, cuando los estudiantes no utilizan los servicios de apoyo de la universidad para hacer frente a pocos problemas personales, muestran una mayor probabilidad de retraso y/o abandono. En conjunto estos resultados sugieren que para reducir

el retraso en graduación y/o abandono, las universidades deberían prestar especial atención a la salud psicológica de sus estudiantes. Además, en caso de identificarse estudiantes con problemas personales, los resultados indican que los servicios de apoyo de la universidad solamente son efectivos si los estudiantes tienen pocos problemas personales. En cambio, si el estudiante muestra muchos problemas personales, la efectividad de los servicios de apoyo de la universidad no son significativos, porque el estudiante muy probablemente se retrasará en su graduación y/o abandonará sus estudios.

5. Comentarios finales

Los resultados encontrados en esta investigación abren nuevos caminos para el estudio del abandono en educación superior enfocándose en una dimensión no estudiada del abandono: retraso en graduación. En resumen, los resultados de nuestro estudio para cinco países de Latinoamérica sugieren que el retraso en graduación y/o abandono se encuentra determinado por el asesoramiento del tutor, los problemas personales del estudiante, los conocimientos de investigación y la falta de servicios de apoyo de la universidad. Además, se encontró que cuando el estudiante trabaja el tutor ya no influencia en la reducción de problemas de retraso en graduación y/o abandono. Adicionalmente, se encontró que los problemas personales es el determinante más importante del retraso en graduación y/o abandono. Además, se determinó que la falta de servicios de apoyo de la universidad es la segunda variable más importante que determina el retraso en graduación y/o abandono. En particular, cuando los problemas personales del estudiante son pocos y utiliza los servicios de la universidad, se reduce su probabilidad de retraso y/o abandono. En cambio, cuando el estudiante experimenta muchos problemas personales, se incrementa su probabilidad de retraso y/o abandono, y los servicios de la universidad ya no tienen una influencia significativa. Bajo lo anteriormente expuesto, las universidades podrían tomar como guía esta investigación e implementar nuevas mediciones del abandono relacionadas con el retraso en graduación. Por otro lado, las universidades deberían mejorar los sistemas institucionales de selección y asignación de tutores para apoyar adecuadamente a los estudiantes en condición de graduación. Adicionalmente, las universidades deberían desarrollar competencias curriculares relacionadas con la mejora de competencias de investigación de los estudiantes para hacer frente a los retos operativos de una tesis. También, las universidades deberían fortalecer los servicios de apoyo a estudiantes en condición de retraso para reducir su probabilidad de abandono. Por otro lado, deberían desarrollarse sistemas internos para brindar apoyo académico y/o económico a los estudiantes que trabajan.

Además, nuestro estudio sugiere el estudio de otra dimensión del abandono en educación superior: retraso en graduación. Específicamente, nuestro estudio

encuentra que el proceso decisional secuencial de continuar o abandonar los estudios se encuentra determinado por niveles gradualmente decrecientes de incertidumbre (asimetrías de información) relacionados con el conocimiento de los beneficios y sacrificios académicos que se necesita para graduarse de un programa de estudios a tiempo. Finalmente, nuestra investigación fue la primera a nivel latinoamericano en mostrar la existencia de patrones comunes en el retraso en graduación para cinco países con historias, economías, geografías y culturas diferentes. De esta manera se presenta evidencia de que, a diferencia de estudios previos presentados en CLABES que muestran resultados locales, se pueden realizar estudios internacionales de abandono que presentan resultados generalizables para diferentes países.

Referencias

- Aina, C., Baici, E., Casalone, G., & Pastore, F. (2018). The economics of university dropouts and delayed graduation: A survey. *GLO Discussion Paper*, (189).
- Baird, L. L. (1997). Completing the dissertation: Theory, research, and practice. *New Directions for Higher Education*, 1997(99), 99–105. doi:10.1002/he.9909
- Busch, J. W. (1985). Mentoring in graduate schools of education: Mentors' perceptions. *American Educational Research Journal*, 22(2), 257–265. doi:10.3102/00028312022002257
- CLABES. (2019). Ponencias de congresos CLABES. Retrieved August 16, 2019, from <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/issue/archive>
- Cook, M. M., & Swanson, A. (1978). The interaction of student and program variables for the purpose of developing a model for predicting graduation from graduate programs over a 10-year period. *Research in Higher Education*, 8(1), 83–91. doi:10.1007/BF00985858
- Gaskin, C. J., & Happell, B. (2014). On exploratory factor analysis: A review of recent evidence, an assessment of current practice, and recommendations for future use. *International Journal of Nursing Studies*, 51(3), 511–521. doi:10.1016/j.ijnurstu.2013.10.005
- Kluever, R. C. (1997). Students' attitudes toward the responsibilities and barriers in doctoral study. *New Directions for Higher Education*, 1997(99), 47–56. doi:10.1002/he.9904
- Leiner, D. J. (2014). SoSci Survey. Retrieved from <http://www.sosicisurvey.com>
- Maher, M. a., Ford, M. E., & Thompson, C. M. (2004). Degree progress of women doctoral students: Factors that constrain, facilitate, and differentiate. *The Review of Higher Education*, 27(3), 385–408. doi:10.1353/rhe.2004.0003
- Merriam, S. (1983). Mentors and protégés: A critical review of the literature. *Adult Education*, 33(3), 161–173. doi:10.1177/074171368303300304
- Murillo, L., Angulo, J., Herbas, B., González, P., & Gonzalo, R. (2017). Diseño de un instrumento de medición para la reducción del retraso en la titulación universitaria latinoamericana. In *Congresos CLABES*.
- OECD. (2018). *Education at a glance 2018: OECD indicators*. Paris: OECD Publishing. doi:10.1787/eag-2018-en
- Ratelle, C. F., Larose, S., Guay, F., & Senécal, C. (2005). Perceptions of parental involvement and support as predictors of college students' persistence in a science curriculum. *Journal of Family Psychology*, 19(2), 286–293. doi:10.1037/0893-3200.19.2.286
- Steenkamp, J. E. M., & Baumgartner, H. (1998). Assessing measurement invariance in cross-national consumer research. *Journal of Consumer Research*, 25(1), 78–90.
- Tinto, V. (1993). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition*. Chicago, IL: The University of Chicago Press.

van de Schoot, R., Yerkes, M. A., Mouw, J. M., & Sonneveld, H. (2013). What took them so long? Explaining PhD delays among doctoral candidates. *PLoS ONE*, 8(7). doi:10.1371/journal.pone.0068839

Atribuciones causales un factor a considerar en la comprensión del abandono en educación superior: instrumento para su medición

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

Fabiola Sáez

fsaez@ucsc.cl

Chile Universidad Católica de la Santísima Concepción

Javier Mella

javier.mellan@usm.cl

Chile Universidad Técnica Federico Santa María

Yanara López

yaralopez@udec.cl

Chile Universidad de Concepción

Resumen

La investigación ha mostrado la importancia de contar con instrumentos que midan los factores relacionados con el abandono de los estudios en Educación Superior. Sin embargo, los métodos disponibles para la medición de atribuciones causales presentan limitaciones (Inglés, Rodríguez-Marín, & González-Pienda, 2008).

El objetivo de este trabajo es diseñar y determinar propiedades psicométricas de la Escala de Atribuciones Causales en estudiantes universitarios chilenos. Las atribuciones causales, en contexto educativo, implican un conjunto de creencias y causas a través de las cuales los estudiantes explican sus éxitos o fracaso de sus resultados académicos (Fernández, Arnaiz, Mejía, & Barca, 2015). Las atribuciones causales correlacionan significativamente con el éxito académico y su importancia se ha evidenciado en su capacidad para predecir la persistencia o el abandono de los estudios universitarios (Cheng & Chiou, 2010; Dong, Stupnisky, Obade, Gerszewski, & Ruthig, 2015). El modelo de Tinto (Tinto, 1997) identifica patrones atribucionales de los estudiantes, ya que estos definirán su actuación ante los resultados académicos y la persistencia en el estudio. Por tanto, es una necesidad contar con un instrumento válido y confiable que permita identificar patrones atribucionales inadecuados para desplegar estrategias de intervención oportuna.

Este estudio cuantitativo desarrolló un diseño instrumental. La muestra estuvo compuesta por 340 estudiantes universitarios chilenos. El muestreo de los participantes fue no probabilístico por conveniencia. El instrumento utilizado corresponde a la Escala de Atribuciones Causales, adaptada por la Sydney Attribution Scale (Inglés et al., 2008; Marsh, 1984), compuesta por 30 ítems, que representan a 6 subescalas, de 5 ítems cada una: atribuciones del éxito y fracaso al esfuerzo, la habilidad o factores externos. El procedimiento implicó: (1)

validación de contenido del instrumento por jueces expertos, (2) entrevista cognitiva a estudiantes y (3) aplicación piloto para el estudio de las propiedades psicométricas. Respecto de los aspectos éticos, se solicitó autorización a las autoridades de las universidades y se aplicó procedimiento de consentimiento informado a los estudiantes. Se realizó análisis factorial exploratorio en software R, versión 3.

En el análisis de dimensionalidad, el índice KMO resultó de 0.90, y la prueba de esfericidad de Bartlett fue significativa ($\chi^2=4302.703$ (435), $p<0.001$), por tanto, se consideró la posible existencia de estructuras factoriales. El método paralelo de Horn mostró 6 factores en consistencia con la teoría, (atribuciones causales de éxito al esfuerzo, a la habilidad, y factores externos; y de fracaso al esfuerzo, la habilidad y factores externos). De forma iterativa se eliminaron 11 ítems, por tener una carga factorial inferior a 0.4 en algún factor. Este proceso implicó eliminar el factor de atribuciones de éxito a causas externas ya que sólo quedaba con 2 ítems. La solución final corresponde a 19 ítems en 5 factores, que explica un 53% de la varianza total. La confiabilidad es adecuada y se encuentra entre $\alpha=.59$ y $\alpha=.85$. En conclusión, el instrumento presenta adecuadas propiedades psicométricas para ser aplicado en formato de autoinforme, a distintos grupos de estudiantes de la universidad.

Palabras Clave: Educación Superior, Atribuciones Causales, Abandono, Validación.

1. Introducción

Los individuos tienen una necesidad para encontrar o determinar razones de por qué ocurre un resultado particular. En el ámbito académico, se utilizan para responder preguntas internas y externas relacionadas con el desempeño o rendimiento en una tarea. Estas razones pueden tener un efecto significativo en la acción futura, la motivación y los esfuerzos de logro (Mori, Gobel, Thepsiri, & Pojanapunya, 2010; Weiner, 2010).

La teoría atribucional de Weiner (Weiner, 1985), propone un marco conceptual valioso para analizar cómo los estudiantes dan cuenta de situaciones de éxito y fracaso académico (Rodríguez- Marín & Cándido, 2011). El proceso de atribución causal es entendido como el proceso cognitivo a través del cual los estudiantes buscan una causa a un evento o conducta observada, y es un factor importante en la determinación del comportamiento de logro. Las atribuciones causales implican un conjunto de creencias y causas que se perciben como responsables de un acontecimiento o de una conducta determinada, las que permiten dar cuenta de las representaciones que las personas realizan sobre el esfuerzo desplegado y el resultado alcanzado, estableciendo una relación causal entre ambos (Fernández et al., 2015; Weiner, 2010).

La auto-reflexión, es un proceso que se genera después de la ejecución de tareas e incluye auto-juicios y auto-reacciones donde los estudiantes asignan respuestas emocionales a los resultados percibidos y luego determinan las

causas de esos resultados (Dunn, Osborne, & Link, 2012). Estas autoevaluaciones son importantes porque influyen en la interpretación y la respuesta a la experiencia de aprendizaje, que informan futuras conductas de autorregulación (Cleary, Callan, & Zimmerman, 2012).

Los estudiantes con rendimiento académico bajo presentan patrones atribucionales inadecuados (contexto, suerte, dificultad de las tareas, o el profesor), mientras que el alumnado con rendimiento académico alto presenta unos estilos atribucionales de carácter adecuado (esfuerzo y capacidad) (Fernández et al., 2015). La motivación para el desempeño aumenta en situaciones en las que el estudiante atribuye el éxito a factores internos y controlables, y contrariamente, esta disminuye cuando se atribuyen a elementos externos e incontrolables (Fernández et al., 2015; Salanova, Martínez, & Llorens, 2012).

Entender cómo los estudiantes universitarios se comprometen en la búsqueda de causalidad de sus resultados académicos es fundamental, porque el proceso atribucional que desarrolla ante un resultado puede determinar el futuro éxito académico (Stupnisky, Stewart, Daniels & Perry, 2011). Esto significa que la atribución causal que hace un estudiante sobre un determinado resultado de rendimiento académico es un factor importante para determinar las emociones y comportamientos autorregulatorios que posteriormente activará al enfrentar una nueva asignación o tarea (Luoa, Hoganb, Seeshing Zher & Maung, 2014).

Los resultados que obtienen los estudiantes durante su experiencia en el primer año en la universidad, sobre todo cuando reciben una calificación de una prueba, pueden llevarlo a la reflexión sobre el porqué de determinado resultado (Stupnisky, Stewart, Daniels, & Perry, 2011). La teoría de la atribución de Weiner explica este proceso inicial de la búsqueda de una atribución de los resultados denominándola búsqueda causal (Weiner, 1985, 2010).

La dificultad de las asignaturas y la suerte no tienen importancia para estudiantes con destacado desempeño académico y no conciben al docente como figura importante en la eficacia de su aprendizaje. En contraste, estudiantes con desempeño académico bajo, atribuyen este último a otras personas, situaciones o circunstancias (Salanova et al., 2012).

Los estudiantes exitosos realizan atribuciones adecuadas de su desempeño, es decir a factores tales como la capacidad y el esfuerzo, mientras que los estudiantes sin éxito más a menudo realizan atribuciones inadecuadas sobre su desempeño, por ejemplo, la dificultad de la tarea o la suerte (Dong et al., 2015; Fernández et al., 2015; Hawi, 2010; Luo, Hogan, Seeshing, Zher, & Maung, 2014; Mori et al., 2010; Salanova et al., 2012). Las atribuciones causales, o explicaciones para los resultados, correlacionan significativamente con el éxito académico en estudiantes de pregrado (Cheng & Chiou, 2010; Dong et al., 2015; Perry, Stupnisky, Daniels, & Haynes, 2008).

Actualmente se considera una necesidad analizar las diferencias sobre tipos de atribuciones académicas de estudiantes universitarios, para identificar creencias inadecuadas, especialmente en estudiantes novatos (Rodríguez-Marín & Cándido, 2011). Sin embargo, no se ha encontrado un instrumento para medir las atribuciones causales de los estudiantes universitarios.

El objetivo de este estudio es diseñar y validar un instrumento para ser usado en diferentes grupos de estudiantes de distintas carreras y niveles de estudio.

El contar con un instrumento válido y confiable para medir las atribuciones causales en estudiantes universitarios, permitirá no sólo identificar en qué medida estudiantes presentan creencias inadecuadas, sino evaluar el impacto de programas que tengan por objetivo mejorar las creencias de los estudiantes para avanzar en la mejora de los resultados académicos y consecuentemente permanencia de los estudios.

2. Método

2.1 Diseño

El diseño de tipo instrumental, que corresponde a aquellos centrados en la adaptación de pruebas o en la medición de características psicométricas (Montero & León, 2007).

2.2. Participantes

La muestra estuvo compuesta por 340 estudiantes universitarios chilenos de 5 universidades de la provincia de Concepción, Chile. Un 48,8% (n=166) fueron mujeres y un 51,2% (n=174) fueron hombres y la edad promedio de los alumnos fue de 20.7 años (DE=2.75). El muestreo de los participantes fue no probabilístico por conveniencia y correspondió a grupos de estudiantes en una asignatura encuestados en sus horarios de clase. El instrumento se aplicó en primer año (22.05%), segundo (37.03%), tercero (15.13%), cuarto (19.60%) y quinto año (6.20%).

2.3. Instrumento

Se construyó el Cuestionario de Atribuciones Causales para medir las creencias sobre las causas de éxito o fracaso de los estudiantes en la preparación de su estudio. La construcción de este instrumento consideró seis dimensiones adaptadas y validadas en base a la Sydney Attribution Scale (SAS) (Inglés et al., 2008; Marsh, 1984), siguiendo las directrices internacionales de adaptación de los test (Muñiz, Elosua, & Hambleton, 2013). Es una escala tipo Likert de 5 puntos donde 1 es falso y 5 es verdadero. Se responde la consigna “**En qué medida me sucede a mí**”. Tiene un total de 30 ítems y seis factores, de los cuales tres representan la atribución al éxito, y tres a la atribución al fracaso (ver tabla 1).

Tabla 1. Instrumento para validación

Ítem ^a	Responde teniendo en cuenta esta asignatura
1	Soy bueno estudiando la materia de esta asignatura.
2	Me esfuerzo mucho estudiando la materia de esta asignatura.

- 3 El éxito en el estudio de esta asignatura es por la ayuda del profesor.
- 4 Soy malo estudiando para esta asignatura.
- 5 Estudio muy poco sobre los contenidos de esta asignatura.
- 6 No presto atención en las clases de esta asignatura.
- 7 Soy de los mejores estudiando en esta asignatura.
- 8 Estudio mucho para esta asignatura.
- 9 Soy el favorito del profesor en esta asignatura.
- 10 No soy capaz de mejorar mi estudio en esa asignatura.
- 11 No estudio lo suficiente en esta asignatura.
- 12 Tengo muy mala suerte cuando estudio para esta asignatura.
- 13 Tengo poca capacidad para estudiar los contenidos de esta asignatura.
- 14 Me esfuerzo muy poco para estudiar esta asignatura.
- 15 Se hacen tareas muy difíciles en esta asignatura.
- 16 Soy muy hábil estudiando en esa asignatura.
- 17 Me esfuerzo mucho estudiando para esta asignatura.
- 18 Tengo momentos de inspiración para estudiar esta asignatura.
- 19 Realmente soy uno de los más brillantes estudiando para esta asignatura.
- 20 He demostrado a mi profesor y compañeros esforzarme mucho en esta asignatura.
- 21 He tenido la ayuda de mis compañeros para estudiar esta asignatura.
- 22 No sirvo para estudiar esta asignatura.
- 23 No he dedicado el tiempo necesario para estudiar esta asignatura.
- 24 Me ha fallado la concentración a la hora de estudiar esta asignatura.
- 25 Me falta capacidad para el estudio en esta asignatura.
- 26 Tengo que estudiar más en esta asignatura.
- 27 Mi fracaso en el estudio de esta asignatura es por circunstancias ajenas a mi (mala suerte, el profesor me tienen mala, etc.).
- 28 Tengo gran capacidad para estudiar en esta asignatura.
- 29 Mi éxito estudiando esta asignatura es porque me esfuerzo mucho.
- 30 Mi éxito estudiando esta asignatura es por circunstancias ajenas a mi (por ejemplo, tener buena suerte).

Nota. Ítem^a: número de los ítems correspondiente a la escala original; Atribuciones Causales de Éxito al Esfuerzo (ACEE) ítems^a 2, 8, 17, 20, 29; de Atribuciones Causales de éxito a la habilidad (ACEH) ítems^a 1, 7, 16, 19, 28; Atribuciones Causales de éxito a factores externos (ACECE) ítems^a 3, 9, 18, 21, 30; Atribuciones Causales Fracaso al Esfuerzo (ACFE) ítems^a 5, 11, 14, 23, 26; Atribuciones Causales Fracaso a la Habilidad (ACFH) ítems^a

4, 10, 13, 22, 25; Atribuciones Causales Fracaso a causas externas (ACFCE) ítems^a 6, 12, 15, 24, 27.

2.4. Procedimientos

Se realizó validación de contenidos por jueces expertos (Escobar-Pérez & Cuervo-Martínez, 2008; Urrutia, Barrios, Gutiérrez, & Mayorga, 2015), 4 psicólogos con estudios de postgrado. A cada juez se le envió un formulario en el cual se le presentó el instrumento y se le preguntó por la claridad, pertinencia y suficiencia de los ítems con un criterio dicotómico (cumple, no cumple), para dar cuenta del constructo “atribuciones causales”. Finalmente, se solicitó realizar comentarios. No se eliminaron ítems en este proceso, sin embargo, la sugerencia más frecuente de los jueces fueron aspectos de reacción de algunos ítems para mejorar la claridad de estos a la cultura chilena.

Una vez incorporadas las sugerencias de los jueces expertos, se realizaron entrevistas cognitivas a 7 estudiantes universitarios elegidos en forma intencionada para detectar problemas de comprensión en los ítems y obtener evidencias de validez de proceso (Urrutia et al., 2015). Se les solicitó a los estudiantes comentarios sobre (1) la redacción, el contenido y los datos de contacto del consentimiento informado, (2) la claridad de las instrucciones generales y la forma de respuesta del instrumento y (3) análisis de los ítems específicos donde se les pidió a los estudiantes que explicaran en sus propias palabras a qué refería cada ítem. La entrevista cognitiva mostró una adecuada comprensión de los ítems por los estudiantes.

Finalmente, se solicitó autorizaciones a las respectivas autoridades de las universidades participantes para aplicar los cuestionarios. Una vez que se

autorizó este estudio, se coordinó con los profesores para la aplicación. El día y hora coordinado, se entregó a los estudiantes un consentimiento informado, y si se estaba de acuerdo, en forma voluntaria, se procedió a entregar el cuestionario para su llenado.

2.5. Análisis de datos

Se realizó análisis factorial exploratorio (AFE) usando el software R versión 3. Para este análisis se consideró utilizar matriz de correlaciones policóricas, por ser los ítems medidos a nivel ordinal. Primeramente, se revisaron los índices de KMO (Kaiser, Meyer y Olkin) y prueba esfericidad de Bartlett para explorar la existencia de posibles estructuras factoriales. Luego se utilizó el método paralelo de Horn para determinar el número de factores. Durante esta etapa se fueron encontrando cargas cruzadas en ítems, por lo que se utilizaron rotaciones en base a matrices target para ver si los ítems se distribuían de acuerdo a la estructura teórica del instrumento. No se utilizó un modelo bifactorial puesto que no se justifica teóricamente este tipo de análisis, se usó un enfoque tradicional.

3. Resultados

En el análisis de dimensionalidad, el índice KMO Kaiser-Meyer-Olkin resultó de 0.90, y la prueba de esfericidad de Bartlett fue significativa ($\chi^2 = 4302.703$ (435), $p < 0.001$), por tanto, se consideró la matriz de correlaciones apta para el análisis factorial. Posteriormente se realizó el análisis paralelo de Horn usando 5000 remuestras con método de ejes principales, que mostró 6 factores en consistencia con la estructura teórica del instrumento (atribuciones causales de éxito al esfuerzo, habilidad, factores externos, y atribuciones causales de fracaso al esfuerzo, habilidad, y factores externos), considerando además que explican un 53 % de la varianza. De los 30 ítems iniciales de este instrumento, se eliminaron 11 y se mantuvieron 19. Específicamente se eliminaron los ítems 18, 30, 9, 21 y 3 correspondiente a la escala de atribuciones causales de éxito a factores externos y los ítems 14, 20, 5, 10, 1, 24 por carga factorial inferior a 0.4. Iterativamente se fueron eliminando los ítems que iban presentando cargas cruzadas o bajas comunalidades totales, hasta que finalmente se llegó a una lista de ítems en cada escala con cargas razonables.

En la tabla 2 se presentan los ítems agrupados a cada factor del instrumento con sus respectivas cargas.

Tabla 2. Cargas factoriales en el AFE de la escala de atribuciones causales

Ítems escala original	Ítems nueva numeración	F1	F2	F3	F4	F5	Factor Original
Factor 1: Atribuciones causales de éxito al esfuerzo (ACEE). $\alpha = .85$							
17	11	0,83	-0,03	0,14	-0,14	-0,02	ACEE
8	5	0,77	0,14	0,04	-0,04	0,00	ACEE
2	1	0,72	0,04	0,04	-0,06	-0,02	ACEE
29	19	0,45	0,09	-0,23	-0,09	0,12	ACEE
Factor 2: Atribuciones causales de éxito a la habilidad (ACEH). $\alpha = .75$							
7	4	0,06	0,82	0,10	-0,04	0,02	ACEH
19	12	-0,03	0,81	0,04	-0,01	0,12	ACEH

16	10	-0,02	0,64	-0,08	-0,11	-0,08	ACEH
28	18	0,17	0,50	-0,30	0,15	-0,11	ACEH
Factor 3: Atribuciones causales de fracaso a la habilidad. $\alpha=.75$							
22	13	-0,01	-0,04	0,75	-0,04	0,06	ACFH
25	15	0,06	-0,04	0,62	0,17	0,05	ACFH
4	2	0,02	-0,14	0,54	0,15	0,01	ACFH
13	8	0,01	-0,14	0,54	0,05	0,23	ACFH
6	3	-0,16	0,08	0,44	0,02	-0,14	ACFCE
Factor 4: Atribuciones Causales de fracaso al esfuerzo (ACFE). $\alpha=.73$							
23	14	-0,17	0,03	0,06	0,73	-0,04	ACFE
26	16	0,27	-0,14	0,02	0,64	0,11	ACFE
11	6	-0,35	0,06	0,07	0,55	-0,01	ACFE
Factor 5: Atribuciones causales de fracaso a causas externas (ACFCE) $\alpha=.59$							
12	7	-0,08	-0,12	0,07	-0,01	0,72	ACFCE
27	17	-0,08	0,09	0,11	-0,08	0,51	ACFCE
15	9	0,15	0,14	0,01	0,15	0,46	ACFCE

Notas. α : Alfa de Cronbach.

4. Conclusiones

El instrumento de Atribuciones Causales para estudiantes universitarios quedó compuesto 19 ítems que representan 5 factores correspondientes a atribuciones de (1) Éxito al Esfuerzo, (2) Éxito a la habilidad, (3) Fracaso al Esfuerzo, (4) Fracaso a la Habilidad y (5) Fracaso a Causas Externas. La evaluación de las propiedades psicométricas mostró que el instrumento posee adecuada validez y confiabilidad. Específicamente los índices de Alpha de Cronbach están entre 0.59 y .85. Sin embargo, se requiere realizar un análisis factorial confirmatorio, con el objetivo de evaluar que el modelo propuesto se ajusta a los datos teóricos y empíricos.

Este estudio pone a disposición un instrumento de medida válido y confiable que permite identificar tempranamente creencias inadecuadas de los estudiantes sobre las causas de sus resultados académicos. Su uso permitirá evaluar estas creencias y desarrollar intervenciones que tengan por objetivo mejorar las causas atribucionales que hacen los estudiantes de su desempeño considerando la importancia de esta variable en el logro de las exigencias académicas y por tanto prevenir el abandono en la educación superior.

Agradecimientos

Proyecto de investigación código INDIN 02/2019, financiado por la Dirección de Investigación de la Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile.

CONICYT PFCHA/ DOCTORADO NACIONAL/2017 – 21170795

Referencias

Cheng, P.-Y., & Chiou, W.-B. (2010). Achievement, attributions, self-efficacy, and goal setting by accounting undergraduates.

Psychological Reports, 106(1), 54–64. <https://doi.org/10.2466/PRO.106.1.54-64>

Cleary, T., Callan, G., & Zimmerman, B. (2012). Assessing self-regulation as a cyclical, context-specific phenomenon: overview and analysis of SRL microanalytic protocols. *Educational Research International*, 2012, 1–19. <https://doi.org/10.1155/2012/428639>

Dong, Y., Stupnisky, R., Obade, M., Gerszewski, T., & Ruthig, J. (2015). Value of college education mediating the predictive effects of causal attributions on academic success. *Social Psychology of Education*, 18(3), 531–546. <https://doi.org/10.1007/s11218-015-9299-5>

Dunn, K., Osborne, C., & Link, H. (2012). Exploring the influence of students' attributions for success on their self-regulation in Pathophysiology. *Journal of Nursing Education*, 51(6), 353–357. <https://doi.org/10.3928/01484834-20120420-01>

Escobar-Pérez, J., & Cuervo-Martínez, Á. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances En Medicina*, 6(1), 27–36.

Avances En Medicina, 6(1), 27–36.

Fernández, A., Arnaiz, P., Mejía, R., & Barca, A. (2015). Atribuciones causales del alumnado universitario de República Dominicana con alto y bajo rendimiento académico. *Revista de Estudios e Investigación En Psicología y Educación*, 2(1), 19–29. <https://doi.org/10.17979/reipe.2015.2.1.1319>

Hawi, N. (2010). Causal attributions of success and failure made by undergraduate students in an introductory-level computer programming course. *Computers & Education*, 54(4), 1127–1136. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2009.10.020>

Inglés, C., Rodríguez-Marín, J., & González-Pienda, J. (2008). Adaptación de la Sydney Attribution Scale en población universitaria española. *Psicothema*, 20(1), 166–173.

Luo, W., Hogan, D., Seeshing, A., Zher, Y., & Maung, K. (2014). Attributional beliefs of Singapore students: relations to self-construal, competence and achievement goals. *Educational Psychology*, 34(2), 154–170. <https://doi.org/10.1080/01443410.2013.785056>

Marsh, H. (1984). Relationships among dimensions of self-attribution, dimensions, of self-concept and academic achievements.

Journal of Educational Psychology, 76(6), 1291–1323. <https://doi.org/https://doi.org/10.1037/0022-0663.76.6.1291>

Montero, I., & León, O. (2007). A guide for naming research studies in Psychology. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7(3), 847–862.

Mori, S., Gobel, P., Thepsiri, K., & Pojanapunya, P. (2010). Attributions for performance: A comparative study of Japanese and Thai university students. *JALT Journal*, 32(1), 5–28.

Muñoz, J., Elosua, P., & Hambleton, K. (2013). Directrices para la traducción y adaptación de los tests: segunda edición. *Psicothema*, 5(2), 151–157. <https://doi.org/10.7334/psicothema2013.24>

Perry, R., Stupnisky, R., Daniels, L., & Haynes, T. (2008). Attributional (explanatory) thinking about failure in new achievement settings. *European Journal of Psychology of Education*, 23(4), 459–475. <https://doi.org/10.1007/BF03172753>

Rodríguez-Marín, J., & Cándido, I. (2011). Diferencias de sexo y curso en autoatribuciones académicas de estudiantes universitarios.

Revista Mexicana de Psicología, 28(2), 173–181.

Salanova, M., Martínez, I., & Llorens, S. (2012). Success breeds success, especially when self-efficacy is related with an internal attribution of causality. *Estudios de Psicología*, 33(2), 151–165. <https://doi.org/10.1174/021093912800676420>

Stupnisky, R., Stewart, T., Daniels, L., & Perry, R. (2011). When do students ask why? Examining the precursors and outcomes of causal search among first-year college students. *Contemporary Educational Psychology*, 36(3), 201–211. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2010.06.004>

Tinto, V. (1997). Classrooms as Communities. *The Journal of Higher Education*, 68(6), 599–623. <https://doi.org/10.4324/9781351263443-10>

Urrutia, M., Barrios, S., Gutiérrez, M., & Mayorga, M. (2015). Métodos óptimos para determinar validez de contenido. *Revista Cubana de Educación Médica Superior*, 28(3), 547–558.

Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92(4), 548–573. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.92.4.548>

Weiner, B. (2010). The development of an attribution-based theory of motivation: A history of ideas. *Educational Psychologist*, 45(1), 28–36. <https://doi.org/10.1080/00461520903433596>

Anexo 1. Instrumento Atribuciones Causales

Ítem ^b	Responde teniendo en cuenta esta asignatura	Falso	Mayormente Falso	Algunas veces falsas	Mayormente verdadero	Verdadero
1	Me esfuerzo mucho estudiando la materia de esta asignatura.	1	2	3	4	5
2	Soy malo estudiando para esta asignatura.	1	2	3	4	5
3	No presto atención en las clases de esta asignatura.	1	2	3	4	5

4	Soy de los mejores estudiando en esta asignatura.	1	2	3	4	5
5	Estudio mucho para esta asignatura.	1	2	3	4	5
6	No estudio lo suficiente en esta asignatura.	1	2	3	4	5
7	Tengo muy mala suerte cuando estudio para esta asignatura.	1	2	3	4	5
8	Tengo poca capacidad para estudiar los contenidos de esta asignatura.	1	2	3	4	5
9	Se hacen tareas muy difíciles en esta asignatura.	1	2	3	4	5
10	Soy muy hábil estudiando en esa asignatura.	1	2	3	4	5
11	Me esfuerzo mucho estudiando para esta asignatura.	1	2	3	4	5
12	Realmente soy uno de los más brillantes estudiando para esta asignatura.	1	2	3	4	5
13	No sirvo para estudiar esta asignatura.	1	2	3	4	5
14	No he dedicado el tiempo necesario para estudiar esta asignatura.	1	2	3	4	5
15	Me falta capacidad para el estudio en esta asignatura.	1	2	3	4	5
16	Tengo que estudiar más en esta asignatura.	1	2	3	4	5
17	Mi fracaso en el estudio de esta asignatura es por circunstancias ajenas a mi (mala suerte, el profesor me tienen mala, etc.).	1	2	3	4	5
18	Tengo gran capacidad para estudiar en esta asignatura.	1	2	3	4	5
19	Mi éxito estudiando esta asignatura es porque me esfuerzo mucho.	1	2	3	4	5

En qué medida me sucede a mí:

Nota. Ítem^b: número de los ítems correspondiente a la nueva numeración de la escala final.

La permanencia y deserción en los programas de acción positiva (afirmativa)⁹ para poblaciones indígenas. Caso de la Universidad Nacional de Costa Rica.

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

Magaly Rodríguez magaly.rodriguez.pineda@una.cr
Costa Rica Universidad Nacional

Resumen

En un sistema democrático que apela a ser respetoso de los derechos humanos, no resulta factible que algunos grupos minoritarios o en condiciones de vulnerabilidad posean un trato discriminatorio, es decir, que les sea negado el disfrute de la titularidad de derechos que tienen otros miembros de la sociedad. Dado que las condiciones de estos grupos minoritarios son diferentes del resto de la población, el Estado crea ciertas medidas de intervención activa, estas se enmarcan bajo el concepto de igualdad sustancial y de estas acciones sustantivas se incluyen las acciones positivas o afirmativas, de tal forma que se pueda acceder a bienes y servicios sin perder la identidad cultural.

Es así, como la Universidad Nacional (UNA) introduce, desde el año 2008, el programa de acción afirmativa (AA) para población indígena, mediante dos programas diferentes, el primero se enfoca en la formación de docentes indígenas dentro de la carrera de Ciencias de la Educación I y II ciclos con énfasis en Educación Rural. En el segundo, ingresan por medio de cuotas en algunas carreras en los Campus de Sarapiquí, Coto, Nicoya y Pérez Zeledón, e inicia en el año 2015. La AA consiste en el acceso a la educación superior eximiéndolos del examen de admisión y que su permanencia se enmarque con respeto a su cultura y cosmovisión.

Los resultados relacionados con la permanencia y deserción de esta población muestran que los hombres tienen una mayor participación del beneficio, aunque se gradúan mayoritariamente mujeres. La deserción ronda entre un 9% y 18% en ambos programas y el rezago entre un 13% y 28%. La graduación es de un 70% en la carrera de Educación Rural y en el programa de AA para otras carreras

⁹ El término acción positiva (positive action) se emplea en la Unión Europea por influencia del Reino Unido, en tanto que el término acción afirmativa (affirmative action) se utiliza en el ámbito americano por influencia de Estados Unidos de América. La discriminación positiva (positive discrimination) es una expresión europea que se deriva del término discriminación inversa (reverse discrimination), empleado en Estados Unidos de América

sólo registra 4% de estudiantes graduados, debido a que el programa inicia en el 2015, por lo que no se ha completado el período teórico de las cohortes.

Entre las causas de la deserción están la imposibilidad de completar los requisitos para obtener una beca y condiciones económicas complejas. Además, situaciones familiares relacionadas con el embarazo, pérdida de empleo, cambio de domicilio y lejanía. Otras razones se derivan de que la carrera no es la de su preferencia, se pasaron a otra universidad, entre otros.

Entre las acciones que se introducen para disminuir la deserción, está el Programa de éxito Académico y los académicos involucrados en el proyecto. Se ofrecen apoyos y servicios tales como asignación de tutorías académicas específicas, espacios de integración académica a la UNA cuando inicia el año, seguimiento académico individual a estudiantes nuevos y regulares, coordinación de talleres o espacios de trabajo sobre temáticas tales como organización del tiempo, manejo de herramientas de office, cómo hablar en público, manejo de la ansiedad ante las evaluaciones, entre otros. Además, se han propuesto iniciativas para el trabajo con las Unidades Académicas y para la atención de las necesidades académicas de esta población.

Este estudio es el primero que brinda un análisis integral sobre la permanencia de los estudiantes en los programas de AA que brinda la universidad, de tal forma, que los resultados sirvan de insumo para las estrategias que se construyan por parte de la institución y que permitan lograr que esta población concluya exitosamente sus estudios y finalmente obtengan un título universitario, implicando la oportunidad de lograr movilidad social.

Palabras Clave: Acción Afirmativa, Permanencia, Cohorte

1. Introducción

En un sistema democrático que apela a ser respetoso de los derechos humanos, no resulta factible que algunos grupos minoritarios o en condiciones de vulnerabilidad posean un trato discriminatorio, es decir, que se les sea negado el disfrute de la titularidad de derechos que tienen otros miembros de la sociedad. Dado que las condiciones de estos grupos minoritarios son diferentes del resto de la población, el Estado crea ciertas medidas de intervención activa, estas se enmarcan bajo el concepto de igualdad sustancial y de estas acciones sustantivas se incluyen las acciones positivas o afirmativas, de tal forma que se pueda acceder a bienes y servicios sin perder la identidad cultural.

José Ignacio Casas (sin fecha) define las acciones positivas como “la instauración de medidas temporales que, con el objetivo de generar la igualdad de oportunidades en la práctica, permitan cambiar la mentalidad de las personas

o corregir situaciones resultado de prácticas o de sistemas sociales discriminatorios” (citado en González, 2006, p. 345).

Por su parte, Velazco (2007) afirma que son “medidas que otorgan un tratamiento preferencial en el reparto de ciertos recursos básicos a los miembros de los grupos que han estado sometidos en el pasado a un régimen discriminatorio. Se trata de programas diseñados específicamente para compensar a dichos individuos, así como para eliminar aquellos efectos derivados de esta situación de desventaja que de otro modo se perpetuarían” (p.142).

Con el objetivo de compensar esta situación de desventaja en el contexto de la educación superior, la Universidad Nacional (UNA), desde el año 2009, ha implementado un sistema de selección diferenciado que ha posibilitado el acceso a las clases menos favorecidas. Este sistema ha planteado dos estrategias: la primera es un sistema de selección que acerca el mérito del estudiante a su origen social, ya que, a pesar de contar con una prueba estandarizada conocida como Prueba de Aptitud Académica (PAA), se aplica una metodología en la que los postulantes participan por un cupo con sus mismas condiciones de rendimiento¹⁰. Con este modelo de selección ha existido un incremento de estudiantes provenientes de colegios indígenas. No obstante, el rezago existente en el ingreso de esta población, ha llevado a la necesidad de establecer políticas más inclusivas.

Es así como la Universidad Nacional introduce, desde el año 2008, el programa de acción afirmativa¹¹ (AA) para población indígena, el cual está diseñado, para compensar la situación de desventaja que acumulan las poblaciones en condiciones de vulnerabilidad mediante un tratamiento preferencial, el cual consiste en el acceso a la educación superior eximiéndolos del examen de admisión. El proceso de admisión conlleva una labor de escogencia y de autenticación de la población como indígena.

La acción afirmativa se efectúa mediante dos programas: el primero se enfoca en la formación de docentes indígenas dentro de la carrera de Ciencias de la Educación I y II ciclos con énfasis en Educación Rural, la cual se brinda en forma de carrera itinerante, es decir en espacios o contextos indígenas, este programa

¹⁰ Los postulantes se incluyen en tres estratos: Estrato 1, estudiantes de colegios privados, científicos, humanísticos, extranjeros; Estrato 2, postulantes de colegios públicos; Estrato 3, estudiantes de colegios indígenas, liceos rurales, telesecundarias, colegios nocturnos, CINDEAS, Nuevas Oportunidades, etc. Los estratos fueron estratificados de acuerdo al comportamiento de la nota de presentación para el examen de bachillerato y la nota de la Prueba de Aptitud Académica.

¹¹ 3 Ver Manual de procedimientos de admisión para las carreras de grado y pregrado de la Universidad Nacional. Apartado 6.4.2.2.

inicia el año 2008. En el segundo, ingresan por medio de cuotas en algunas carreras como Administración, Comercio y Negocios Internacionales, Gestión Empresarial del Turismo Sostenible, Enseñanza del Inglés, Sistemas de Información, Gestión Integral de Fincas, Enseñanza de la Educación Física Deporte y Recreación, entre otras, en los Campus de Sarapiquí, Coto, Nicoya y Pérez Zeledón, e inicia en el año 2015. Estos programas adquieren un auge importante, con la formulación y ejecución del Proyecto de Mejoramiento de la Educación Superior (PMES), financiado por el Gobierno de la República de Costa Rica con recursos del Banco Mundial (BM) a través del Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento (BIRF)¹², los cuales establecen en una de las cláusulas del proyecto la salvaguarda indígena, en la que se establece que esta población tenga la oportunidad de participar de los beneficios que se deriven del préstamo y que estos deben ser entregados en respeto a su cultura y cosmovisión.

El objetivo general de esta investigación es visualizar longitudinalmente, por medio de la construcción de indicadores, el estado de los estudiantes que ingresaron por el programa de acción afirmativa en relación al acceso, el rezago y la graduación. De tal forma, que los resultados sirvan de insumo para las estrategias que se construyan por parte de la institución y que permitan lograr, que esta población concluya exitosamente sus estudios y finalmente obtenga un título universitario, implicando la oportunidad de lograr movilidad social.

2. Metodología

Las bases de datos para el análisis son tomadas del Departamento de Registro de la UNA. El análisis se realizará considerando los dos programas por separado: el programa que imparte la Carrera de Educación Rural I y II ciclo y el programa en el que ingresan los estudiantes por medio de cuotas a cuatro Campus de la Universidad (Campus Sarapiquí, Liberia, Coto y Nicoya). Para la caracterización se analizará la población de estudiantes en su conjunto sin importar la cohorte de la que provienen y para el análisis de la permanencia se realiza un análisis longitudinal desde la fecha de inicio de la cohorte hasta el año de actualización que es el año 2019. En este último se incluirán los estudiantes en cinco categorías: desertor temprano, que se identifica como el estudiante que matriculó en el primer año y nunca más volvió a matricular; el desertor itinerante es el que matricula en forma intermitente, pero no matricula a la fecha de actualización; el estudiante activo no ha descontinuado los estudios desde que

¹² Con fecha del 6 de noviembre del 2012 la República de Costa Rica y el Banco Interamericano para la Reconstrucción y Fomento (BIRF) firman un contrato bajo el nombre de Proyecto de Mejoramiento de la Educación Superior por un período de 5 años. Se aprueba bajo la Ley 9144, el contrato corresponde a un préstamo por doscientos millones de dólares estadounidenses (US\$200.000.000) para las cuatro universidades públicas (Universidad Nacional, Universidad de Costa Rica, Instituto Tecnológico de Costa Rica y Universidad Estatal a Distancia) divididos en partes iguales.

ingresó; el rezagado activo es el que no matriculó en algún o algunos ciclos lectivos, no obstante, lo hizo a la fecha de actualización y por el último el estudiante graduado (Rodríguez y Zamora, 2014; Rodríguez, 2018).

3. Resultados

En el censo del 2011 la población indígena de Costa Rica estaba representada por 104 143 personas, significando 2,42% de la población nacional (4 301 712). En la población de edades entre los 18 a 24 años, la población indígena asciendía a 12 256 personas, representaban 11,7% de la población indígena y el 2,2% de la población nacional en ese mismo grupo de edad (560 242).

La población indígena se concentra en 8 pueblos: Bribris (34,9%), Cabécares (28,9%), Ngöbes o Guaymíes (11,6%), Bruncas o Borucas (8,9%), Huetares (5,0%), Téribé o Térraba (4,3%), Chorotega (3,5%), Maleku o Guatuso (2,9%), distribuidos en 24 territorios a lo largo del territorio nacional.

Por otra parte, por medio de los programas de AA han ingresado un total de 454 estudiantes, 287 por el programa AA en la carrera de Educación Rural y 167 en AA en otras carreras. Proviene de zonas como Talamanca, Matina, Buenos Aires, San Vito, Térraba, Cabagra, Corredores, Guatuso (ver Figura 1) y de los pueblos Maleku, Chorotega, Ngöbe, Cabécar, Bribri, Térraba, entre otros. Si la estructura de la población entre las personas indígenas entre los 18 a 24 años se mantiene en el tiempo, se estaría dando oportunidad de ingreso a la educación superior, por parte de la UNA, a 3,7% de la población.

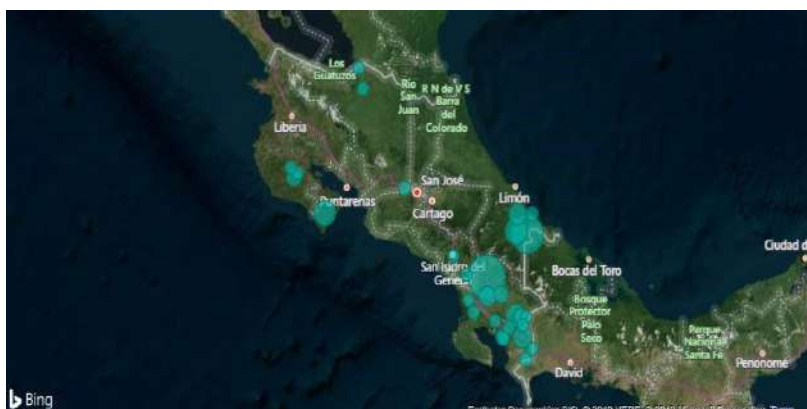


Figura 1: Universidad Nacional. Ubicación de los estudiantes indígenas que ingresaron por el programa de acción afirmativa. Período 2008-2019

El programa de acción afirmativa ha beneficiado, en general, a una mayor cantidad de estudiantes hombres (51,76%). Siendo el programa por cuotas el que influye más en este aspecto, ya que, de un total de 167, ha ingresado, desde el año 2015, 56,89% hombres, en contraste con 43,11% mujeres. Por otra parte,

en la carrera de Educación Rural han matriculado desde el año 2008 un total de 287 estudiantes, de los cuales 51,22% son mujeres y el 48,78% son hombres.

Tabla 1. Universidad Nacional. Ingreso de estudiantes indígenas por AA por tipo de programa según sexo. Período 2008-2019

Grupo Sexo	AA EDUCACIÓN RURAL		AA INDÍGENAS OTRAS CARRERAS		Total	
	Cantidad	%TC Cantidad	Cantidad	%TC Cantidad	Cantidad	%TC Cantidad
Femenino	147	51,22%	72	43,11%	219	48,24%
Masculino	140	48,78%	95	56,89%	235	51,76%
Total	287	100,00%	167	100,00%	454	100,00%

Fuente: Elaboración propia utilizando la base de datos creada para propósitos de este estudio, con registros de la Universidad Nacional.

La edad de ingreso promedio de la totalidad de la población es de 25,53 años, correspondiendo al grupo de AA otras carreras las que muestran una menor edad (23,56 años) en relación con el grupo AA educación rural (26,67 años). Con respecto al sexo, hombres y mujeres presentan similar edad en este último grupo. En el caso del primero, las mujeres presentan, en promedio una mayor edad de aproximadamente un año de diferencia con respecto a los hombres (Ver Tabla 2). En general se muestra sobreedad, ya que la edad promedio para ingresar a la universidad, por el resto de población admitida es de 18 años.

Tabla 2. Universidad Nacional. Ingreso de estudiantes indígenas por AA por tipo de programa según sexo. Período 2008-2019

Sexo	AA EDUCACIÓN RURAL	AA INDÍGENAS OTRAS CARRERAS	Total
Femenino	26,59	24,24	25,81
Masculino	26,76	23,05	25,26
Total	26,67	23,56	25,53

Fuente: Elaboración propia utilizando la base de datos creada para propósitos de este estudio, con registros de la Universidad Nacional.

3.1. Permanencia y deserción

Considerando inicialmente para el análisis la población de la carrera de Educación Rural en I y II ciclos, en promedio, al año 2019, el 67,60% del total de estudiantes indígenas (287) se ha graduado. La deserción temprana (matriculan el primer año y no regresan) es 18,12% y la deserción itinerante es en promedio del 13,24%. Como referencia, estos indicadores son inferiores a los indicadores de la universidad siendo de 22,24% y 22,23% en promedio de las cohortes del 2005-2013, es ese mismo orden. Según puede observarse en la Tabla 3, considerando las cohortes que han cumplido su período teórico de permanencia (2011, 2013 y 2014) superan el 70% de graduación (el promedio de la

universidad en la graduación de las cohortes del 2005- 2013 es del 46,13%). Asimismo, la deserción más alta se concentra en la cohorte del 2012. Además, no se presentan rezagados activos.

Tabla 3. Universidad Nacional. Condición de permanencia de los estudiantes indígenas por AA en la Carrera de Educación Rural I y II ciclo según cohorte de ingreso. Período 2008-2019

Condición permanencia Año ingreso	Desertor Itinerante		Desertor temprano		Estudiante activo		Graduado		Total	
	Cantidad	%TR Cantidad	Cantidad	%TR Cantidad	Cantidad	%TR Cantidad	Cantidad	%TR Cantidad	Cantidad	%TR Cantidad
2009	4	12,12%	8	24,24%			21	63,64%	33	100,00%
2011	2	3,39%	15	25,42%			42	71,19%	59	100,00%
2012	4	11,43%	12	24,29%			19	54,29%	35	100,00%
2013	11	14,67%	10	13,33%			54	72,00%	75	100,00%
2014	6	13,64%	1	2,27%			37	84,09%	44	100,00%
2016	9	25,00%	6	16,67%			21	58,33%	36	100,00%
2018	2	40,00%			3	60,00%			5	100,00%
Total	38	13,24%	52	18,12%	3	1,05%	194	67,60%	287	100,00%

Elaboración propia utilizando la base de datos creada para propósitos de este estudio, con registros de la Universidad Nacional.

Entre las causas de la deserción están la imposibilidad de completar los requisitos para obtener una beca (a pesar de la flexibilidad en los tiempos de entrega de documentos para esta población), básicamente por la realidad geográfica del estudiantado y la lejanía de las instituciones que brindan la documentación que se les solicita como requisito para obtenerla, unida a las condiciones económicas complejas. Además, situaciones familiares relacionadas con el embarazo, pérdida de empleo, cambio de domicilio, lejanía, condición socioeconómica desfavorable a pesar de contar con beca con ayuda socioeconómica. Otras razones que indican, relacionadas con la deserción, es que la carrera no es la de su preferencia, cambios en condiciones laborales en educación (nombramientos en preescolar o secundaria), se pasaron a otra universidad o la carrera no responde a sus necesidades formativas (Cubillo, 2017).

Por sexo, se observan diferencias en la permanencia (ver Tabla 4), se muestra una mayor tendencia de los hombres a desertar y las mujeres a graduarse y estar activas en la carrera.

Tabla 4. Universidad Nacional. Condición de permanencia de los estudiantes indígenas por AA en la Carrera de Educación Rural I y II ciclo según sexo. Período 2008-2019

Condición permanencia Sexo	Desertor Itinerante		Desertor temprano		Estudiante activo		Graduado		Rezagado activo		Total	
	Cantidad	%TR Cantidad	Cantidad	%TR Cantidad	Cantidad	%TR Cantidad	Cantidad	%TR Cantidad	Cantidad	%TR Cantidad	Cantidad	%TR Cantidad
Femenino	35	15,96%	22	10,05%	50	22,83%	109	49,77%	3	1,37%	219	100,00%
Masculino	49	20,85%	46	19,57%	45	19,15%	91	38,72%	4	1,70%	235	100,00%
Total	84	18,50%	68	14,98%	95	20,93%	200	44,05%	7	1,54%	454	100,00%

Fuente: Elaboración propia utilizando la base de datos creada para propósitos de este estudio, con registros de la Universidad Nacional

De los 194 estudiantes indígenas graduados 59,79% han obtenido el título de bachillerato; 24,23% el diplomado y un 15,98% la licenciatura, entre más antigua la cohorte mayor el grado académico, ver Tabla 4. Inclusive de este grupo el 57,73% (112) siguen matriculando para obtener un grado académico más alto.

Tabla 4. Universidad Nacional. Grado académico obtenido por los estudiantes graduados por AA en la Carrera de Educación Rural I y II ciclo. Período 2008-2019

Grado máximo Año ingreso	Bachillerato		Diplomado		Licenciatura		Total	
	Cantidad	%TR	Cantidad	%TR	Cantidad	%TR	Cantidad	%TR
2009	2	9,52%	2	9,52%	17	80,95%	21	100,00%
2011	24	57,14%	4	9,52%	14	33,33%	42	100,00%
2012	15	78,95%	4	21,05%			19	100,00%
2013	46	85,19%	8	14,81%			54	100,00%
2014	29	78,38%	8	21,62%			37	100,00%
2016			21	100,00%			21	100,00%
Total	116	59,79%	47	24,23%	31	15,98%	194	100,00%

Fuente: Elaboración propia utilizando la base de datos creada para propósitos de este estudio, con registros de la Universidad Nacional.

Por otra parte, el programa de AA en otras carreras inicia en el año 2015 y se mantiene vigente al 2019, ninguna cohorte ha cumplido su período teórico de permanencia (5 años completos), las primeras graduaciones que podrían registrarse es en la salida lateral de diplomado (4 años en la cohorte del 2015). No obstante, se puede visualizar la tendencia que muestran longitudinalmente los diferentes estados o categorías de la permanencia. En la Tabla 5, se incluye la información actualizada al 2019, por medio de este programa han ingresado un total de 167 estudiantes, de los cuales en promedio, el 55,09% se mantiene como estudiante activo, el 9,58% es desertor temprano, el 27,54% es desertor itinerante, se han graduado el 3,59% y rezagados activos 4,19%. Si el análisis se realiza por cohorte, se muestra la tendencia a un incremento de la deserción temprana y al rezago medido por medio de la deserción itinerante.

Tabla 5. Universidad Nacional. Condición de permanencia de los estudiantes indígenas por AA en otras carreras según cohorte de ingreso. Período 2015-2019

Condición permanencia Año ingreso	Desertor itinerante		Desertor temprano		Estudiante activo		Graduado		Rezagado activo		Total	
	Cantidad	%TR	Cantidad	%TR	Cantidad	%TR	Cantidad	%TR	Cantidad	%TR	Cantidad	%TR
2015	14	46,67%	4	13,33%			6	20,00%	6	20,00%	30	100,00%
2016	9	40,91%	6	27,27%	6	27,27%			1	4,55%	22	100,00%
2017	6	30,00%	6	30,00%	8	40,00%					20	100,00%
2018	17	41,46%			24	58,54%					41	100,00%
2019					54	100,00%					54	100,00%
Total	46	27,54%	16	9,58%	92	55,09%	6	3,59%	7	4,19%	167	100,00%

Fuente: Elaboración propia utilizando la base de datos creada para propósitos de este estudio, con registros de la Universidad Nacional.

La permanencia según sexo muestra que los hombres son los más propensos a la deserción y las mujeres a mantenerse activas en la universidad; no obstante, los primeros graduados son 6 hombres en las carreras de Administración de

Oficinas, Gestión Integral de Fincas y Gestión en Recreación Turística. El comportamiento de la permanencia por sexo es similar en ambos programas.

Tabla 6. Universidad Nacional. Condición de permanencia de los estudiantes indígenas por AA en otras carreras según sexo. Período 2015-2019

Condición permanencia Sexo	Desertor Itinerante		Desertor temprano		Estudiante activo		Graduado		Rezagado activo		Total	
	Cantidad	%TR Cantidad	Cantidad	%TR Cantidad	Cantidad	%TR Cantidad	Cantidad	%TR Cantidad	Cantidad	%TR Cantidad	Cantidad	%TR Cantidad
Femenino	17	23,61%	5	6,94%	47	65,28%			3	4,17%	72	100,00%
Masculino	29	30,53%	11	11,58%	45	47,37%	6	6,32%	4	4,21%	95	100,00%
Total	46	27,54%	16	9,58%	92	55,09%	6	3,59%	7	4,19%	167	100,00%

Fuente: Elaboración propia utilizando la base de datos creada para propósitos de este estudio, con registros de la Universidad Nacional.

Si el análisis se realiza por Campus donde se establecen las cuotas por carreras, se muestra que más del 50% de los estudiantes se mantienen activos, el caso de Nicoya, que supera el 94% se debe a que reciente (año 2018) incorporaron cuotas en las carreras que imparten. En general, la deserción itinerante, que viene a significar la medición del rezago, sí muestra cifras que deben ser analizadas con mayor preocupación.

Tabla 4. Universidad Nacional. Condición de permanencia de los estudiantes indígenas por AA en otras carreras según sexo.

Período 2008-2019

Condición permanencia Campus	Desertor Itinerante		Desertor temprano		Estudiante activo		Graduado		Rezagado activo		Total	
	Cantidad	%TR Cantidad	Cantidad	%TR Cantidad	Cantidad	%TR Cantidad	Cantidad	%TR Cantidad	Cantidad	%TR Cantidad	Cantidad	%TR Cantidad
Campus Coto	18	33,96%	10	18,87%	24	45,28%			1	1,89%	53	100,00%
Campus Nicoya	1	5,88%			16	94,12%					17	100,00%
Campus Pérez Zeledón	16	34,04%	5	10,64%	25	53,19%			1	2,13%	47	100,00%
Campus Sarapiquí	11	22,00%	1	2,00%	27	54,00%	6	12,00%	5	10,00%	50	100,00%
Total	46	27,54%	16	9,58%	92	55,09%	6	3,59%	7	4,19%	167	100,00%

Fuente: Elaboración propia utilizando la base de datos creada para propósitos de este estudio, con registros de la Universidad Nacional.

Las carreras que muestran una mayor deserción temprana son: Comercio y Negocios Internacionales y Lengua Inglesa. Asimismo, las carreras que muestran un rezago importante, medido por medio de la deserción itinerante, son las carreras de Gestión Integral de Fincas, Comercio y Negocios Internacionales, Ingeniería en Sistemas de Información y Lengua Inglesa.

Tabla 4. Universidad Nacional. Condición de permanencia de los estudiantes indígenas por AA en otras carreras según sexo.

Período 2008-2019

Condición permanencia Carrera	Desertor itinerante		Desertor temprano		Estudiante activo		Graduado		Rezagado activo		Total	
	Cantidad	%TR Cantidad	Cantidad	%TR Cantidad	Cantidad	%TR Cantidad	Cantidad	%TR Cantidad	Cantidad	%TR Cantidad	Cantidad	%TR Cantidad
Administración	6	16,67%	2	5,56%	24	66,67%			4	11,11%	36	100,00%
Administración de Oficinas	2	28,57%			1	14,29%			1	14,29%	7	100,00%
Comercio y Negocios Internacionales	4	41,44%	3	33,33%	2	22,22%	3	42,86%			9	100,00%
Enseñanza de la Educación Física, Deporte y Recreación					3	100,00%					3	100,00%
Enseñanza del Inglés	10	35,71%	4	14,29%	14	50,00%					28	100,00%
Gestión Empresarial del Turismo Sostenible	2	18,18%	1	9,09%	8	72,73%					11	100,00%
Gestión en Recreación Turística	1	33,33%					2	66,67%			3	100,00%
Gestión en Recreación y Turismo					5	100,00%					5	100,00%
Gestión Integral de Fincas	2	50,00%			1	25,00%	1	25,00%			4	100,00%
Ingeniería en Sistemas de Información	15	42,86%	4	11,43%	15	42,86%			1	2,86%	35	100,00%
Lengua Inglesa	3	42,86%	2	28,57%	1	14,29%			1	14,29%	7	100,00%
Pedagogía con Énfasis en I y II Ciclos de la Educación General Básica					2	100,00%					2	100,00%
Secretariado Profesional	1	5,88%			16	94,12%					17	100,00%
Total	46	27,54%	16	9,58%	92	55,09%	6	3,59%	7	4,19%	167	100,00%

Fuente: Elaboración propia utilizando la base de datos creada para propósitos de este estudio, con registros de la Universidad Nacional.

Con el propósito de conocer la experiencia que han vivido estos estudiantes cuando ingresaron a la universidad, se entrevistó a un grupo de 15, de los grupos indígenas Cabécar, Bribri y Maleku, indicaron como principal problema el económico ya que el aporte económico brindado por la universidad a través de la beca no es suficiente y las familias no les pueden enviar dinero. El ambiente estudiantil es otro aspecto y lo relacionaron con “*los compañeros*”, “*no tenían con quién hablar*” y “*el miedo hablar*”. Además, mencionaron el lugar ubicado el Campus es desconocido, la gran distancia del mismo con respecto a su lugar de origen y el clima, son factores que les fueron difíciles de enfrentar. El tercer idioma (inglés) ha sido un factor difícil de aprendizaje, así como el nivel académico que traen del colegio. El apego la familia fue una situación que la mayoría mencionó, a pesar de que se sienten respaldados por la misma. Con respecto a la posibilidad de desertar agregan los siguientes comentarios:

“El ayudarle a mi madre en el hogar, eso se me ha metido en la cabeza y renunciar”

“La lejanía de mi casa y de mi padre, ya que soy la única ayuda de él en la parcela que tenemos”

“A veces la distancia afecta lo emocional, esto hace que se piense en renunciar, no es nada grande. Gracias a Dios no hay una situación que impida mi estudio.”

“Al principio si porque extrañaba a mi familia, pero después me propuse luchar porque gracias a ellos estoy aquí en la universidad y lo cual debo aprovechar y devolverle al menos la mitad de todo el apoyo que me han brindado”

“Tengo una bebé que va a cumplir 3 años, lo amo tanto que quiero estar cerca de él, lo pienso mucho”.

“Si, mi abuela habló conmigo y pidió que dejara los estudios y trabajara para lograr mantenerla”

3.2. Acciones que se han considerado para lograr disminuir la deserción

La Universidad Nacional cuenta con el Programa de Éxito Académico cuyo propósito es favorecer el desarrollo académico, profesional y personal de los y las estudiantes de la UNA, mediante un proceso integral de apoyo y

acompañamiento institucional que contribuya a su desempeño, permanencia y egreso exitoso. Específicamente, para la población indígena, se ofrecen apoyos y servicios tales como asignación de tutorías académicas específicas, espacios de integración académica a la UNA cuando inicia el año, seguimiento académico individual a estudiantes nuevos y regulares, coordinación de talleres o espacios de trabajo sobre temáticas tales como organización del tiempo, manejo de herramientas de office, cómo hablar en público, manejo de la ansiedad ante las evaluaciones, entre otros.

Además, se han propuesto iniciativas para el trabajo con las Unidades Académicas y para la atención de las necesidades académicas de esta población.

Desde el programa de AA para la Carrera de Educación Rural I y II ciclo, se elaboran estrategias más específicas como las siguientes:

Constante comunicación por diferentes medios electrónicos entre los docentes, estudiantes; visita bimensual a los grupos para monitorear las situaciones y necesidades, incentivar actividades como giras educativas, charlas, seminarios que permitan la actualización de los estudiantes; se promueve la participación de estudiantes indígenas en las diversas acciones organizadas a nivel institucional en el marco de los procesos de la Salvaguarda Indígena, para creación de sentido de identidad, permanencia y apoyo; reuniones de nivel con los docentes de ciclo para valorar casos, desde miradas académicas, sociales y personales; solicitar ayudas económicas extraordinarias para giras nacionales e internacionales (experiencias en Nicaragua, Panamá y Guatemala), se les brinda apoyo con el trámite de distintas certificaciones o constancias que requieren en el MEP o Consejos Locales de Educación Indígena (esto es importante porque permite que sean nombrados como docentes en el MEP), se les apoya en los trámites administrativos que requieren de la universidad (becas, uso del sistema de matrícula), reuniones periódicas con docentes sobre situaciones de aprendizaje de los estudiantes.

Conclusiones

El programa de AA del programa de Educación Rural I y II ciclo, muestra cifras positivas en la consecución de un título universitario por parte de la población indígena. El hecho de que la carrera sea itinerante (es decir en sus propios espacios y contextos) es un mecanismo positivo que posibilita y facilita la permanencia en la universidad. El programa de AA afirmativa en otras carreras, aunque tiene poco de estarse aplicando, requiere de más acompañamiento, la tendencia que muestra la deserción y el rezago es un punto de alerta para estudiar con mayor detenimiento este programa. El traslado de estos estudiantes a los campus (situados en zonas geográficas diferentes en las que habitan), la separación familiar, el ambiente estudiantil, el requerimiento tecnológico y

académico, son aspectos difíciles de habituarse y que son causas de deserción. Es importante indicar, la necesidad de incentivar una mayor participación femenina en este programa.

Este estudio es el primero que brinda un análisis integral sobre la permanencia de los estudiantes en los programas de AA que brinda la universidad, de tal forma que los resultados sirvan de insumo para las estrategias que se construyan por parte de la institución y que permitan lograr que esta población concluya exitosamente sus estudios y finalmente obtengan un título universitario, implicando la oportunidad de lograr movilidad social.

Referencias

Cubillo, K. (2017). Informe de situación. Estudiantado de Interés Institucional. Universidad Nacional. Centro de Investigación y Docencia en Educación División de Educación Rural.

González, N. (2006). Acciones positivas: orígenes, conceptualización y perspectivas Universidad Autónoma de México. Recuperado a partir de <https://www.conapred.org.mx/userfiles/files/BD-DND-17.pdf>

Rodríguez Pineda, M. (2018). De La Reproducción Social En La Permanencia En La Educación Superior, Caso De La Universidad Nacional De Costa Rica. *Congresos CLABES*. Recuperado a partir de

<https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1948> Rodríguez, M.,

Zamora, A. (2015). Operacionalización de las carreras de pregrado y grado de la Universidad Nacional. Ponencia para el quinto informe del Estado de la Educación en Programa Estado de la Nación, San José.

Velasco, J. (2007). Discriminación positiva, diversidad cultural y justicia. En *Revista de filosofía*, N°41, 141-156.

Perfil inicial del estudiante desertor temprano en la modalidad de educación a distancia, una experiencia desde la Universidad Nacional Abierta y a distancia, UNAD

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

Sindy Johana Acevedo Velandia sindy.acevedo@unad.edu.co Colombia
UNAD
Francia Liliana Villegas francia.villegas@unad.edu.co Colombia
UNAD
Yhon Gabriel Pinzón Salasyhon.pinzon@unad.edu.co Colombia UNAD

RESUMEN

El Banco Mundial en su estudio “Momento decisivo: La educación superior en América Latina y el Caribe” (Avitabile, Botero, Ferreyra, & Otros, 2017) concluye que Colombia es el segundo país latinoamericano con mayor tasa de deserción en Educación Superior, convirtiéndose así en uno de los fenómenos educativos a los cuales se debe prestar especial atención.

La Universidad Nacional Abierta y a Distancia- UNAD, no es ajena a esta realidad y es por ello por lo que ha promovido una estrategia encaminada a disminuir la deserción temprana: La Consejería Académica, definida como el conjunto de estrategias y acciones planificadas de intervención psicosocial, pedagógica y didáctica que se ofrecen al estudiante, en el acompañamiento realizado en los diferentes momentos del período, que apuntan a la mitigación de los factores de riesgo académico y de deserción por parte del estudiante.

En este sentido, el presente trabajo tiene como propósito analizar las diferentes variables que determinan el perfil inicial del desertor temprano en la modalidad de educación a distancia, particularmente en la UNAD, mediante el cruce de variables resultado del ejercicio de acompañamiento que ofrece la consejería académica, el cual culmina definiendo la continuidad o no continuidad del estudiante, esto permite precisar un perfil de deserción temprana a partir de los factores de riesgo identificados, que se pueden asociar a la deserción estudiantil y sobre las que se establecen acciones de mitigación.

Como parte del estudio investigativo, se cuenta con una prueba auto-aplicada en línea denominada “Prueba de caracterización, la cual es de carácter obligatorio para los estudiantes y no condiciona su ingreso”. (UNAD-Reglamento general estudiantil, 2013). Su implementación se realiza al ingreso e indaga por aspectos sociodemográficos, psicológicos, antecedentes educativos, competencias básicas de ingreso, entre otros aspectos; los resultados permiten establecer el

perfil de ingreso de los estudiantes, lo que se convierten en insumos para el ejercicio que nos ocupa.

El perfil del desertor temprano Unadista, se determina a partir del análisis retrospectivo de estas variables con el cruce de los resultados obtenidos durante el acompañamiento brindado por consejería, y que del primer periodo académico se logra identificar que de los 17352 estudiantes nuevos que ingresaron a la universidad, 11.110 confirmaron permanecer en el proceso académico, 1769 confirmaron su decisión de retiro, y 4239 aún no han definido su continuidad.

De los 1769 estudiantes que manifestaron su retiro, en su mayoría son jóvenes adultos entre los 21 y 30 años de edad, que corresponde al 42% de los desertores tempranos; el 51% son de género masculino; con antecedentes académicos de más de 5 años sin estudiar, el 44%; no han usado plataformas virtuales un 39% y no tomaron la universidad como su primera opción de estudio, el 17%; en cuanto a las competencias básicas de ingreso, tienen un nivel medio alto en las competencias digitales, nivel medio bajo en competencias cuantitativas, competencias lecto- escritoras e inglés.

A partir de estos resultados podemos establecer que el perfil del estudiante desertor temprano en la modalidad de educación a distancia son jóvenes adultos, hombres, que no han tenido experiencias con procesos de formación virtual, con varios años sin actividad académica, y con competencias básicas de ingreso en nivel medio-bajo.

Este perfil del desertor temprano permite identificar cuáles son las variables que más afectan la permanencia de los estudiantes en la UNAD y a fortalecer las acciones estratégicas de acompañamiento integral a la población estudiantil con estas características particulares de ingreso; además se constituye en un aporte a los estudios de deserción en educación a distancia, que en su mayoría se centran en análisis de variables del abandono en educación presencial.

Descriptor o Palabras Clave: Educación superior, Deserción Temprana, Educación a Distancia, Consejería Académica y Variables de abandono.

1. Introducción y Marco Teórico

La Universidad Nacional Abierta y a Distancia - UNAD- reconocida como una entidad pública, científica y cultural y desde su naturaleza como “universidad abierta” en un mundo globalizado, ha creado estrategias para orientar la acción universitaria hacia la superación de inequidades y desigualdades sociales, brindando un servicio educativo enfocado en la inclusión, la participación y la cooperación, como parte de sus esencias misionales, permitiendo una

integración de las comunidades de forma permanente que posibilite a los sujetos actuar como sujetos éticos, sociales y políticos (UNAD, 2011)

En este sentido, para la UNAD ha sido fundamental el desarrollo de estrategias orientadas a mitigar el fenómeno de la deserción estudiantil, el cual afecta de manera negativa los procesos de desarrollo e inclusión social, generando mayor inequidad y desigualdad. Atendiendo a esto, como parte del desarrollo de las estrategias se hace necesario estudiar algunos factores que conllevan a que un estudiante no continúe con su proceso de formación, permitiendo así analizar diferentes variables que determinan el perfil del desertor temprano en la modalidad de educación a distancia, particularmente en la UNAD, el cual hace parte del objetivo central del presente estudio.

De esta manera, una de las estrategias centrales para mitigar los riesgos de deserción es la Consejería Académica, la cual se constituye en un elemento esencial del proceso formativo del estudiante. Es así como desde el MEN, la Consejería es entendida como un servicio de apoyo que está integrado por docentes, psicólogos, psicopedagogos o trabajadores sociales, con el fin de escuchar, orientar y asesorar al estudiante en procesos académicos y en situaciones de riesgo que pueden interferir con su desempeño académico y en el ajuste a la vida universitaria.

Para la UNAD la Consejería Académica es la responsable de acoger, incorporar y promover la permanencia del estudiante durante su proceso de formación profesional a través de brindar un acompañamiento y orientación académica que potencie y posibilite el desarrollo y crecimiento continuo e integral del estudiante, así como su rol de agente de cambio, lo que a su vez posibilita ser garantes como institución de un proceso efectivo de orientación, al facilitar cada uno de los escenarios que permiten por un lado la superación de los principales obstáculos, que en el proceso de enseñanza y aprendizaje experimentan nuestros estudiantes; así mismo, estimular la participación en diversas instancias de la vida académica y universitaria, constituyendo estos escenarios en oportunidades de aprendizaje.

Por su parte, la Vicerrectoría de Servicios a Aspirantes, Estudiantes y Egresados-VISAE, basada en el Proyecto Académico Pedagógico Solidario (PAPS) menciona la inclusión, como una de las responsabilidades sustantivas de la universidad, siendo esta la respuesta a la necesidad imperiosa de orientar la acción universitaria hacia una población objetivo y con miras a superar las inequidades, entre ellas la deserción. (Peralta y Mora, 2016). De esta manera, las instituciones de educación superior tienen afectación en sus niveles de calidad, así como en el alto costo de oportunidad de la inversión en docentes, infraestructura y recursos didácticos. Para el individuo complica su inserción

social al frustrar su proyecto de vida y así mismo reduce sus posibilidades de empleabilidad.

En lo que hace referencia a los tipos de deserción, tenemos tres perspectivas; la espacial, la temporal y por habilidad. La primera refiere al cálculo por escuela, por centro, por nivel educativo y por programa (ÁPICE & UNAD, 2014 y VISAE, 2014). La segunda se refiere al tiempo en que se presenta; precoz antes de matricularse, temprana en la 1era mitad del programa y tardía en la 2ª mitad del programa. (ÁPICE & UNAD, 2014). La fundamental para el accionar de la Consejería es la temprana, que según un estudio reciente corresponde al 83% de los desertores en la UNAD. (ÁPICE & UNAD, 2014, Pg 38). El tercer enfoque apunta en quien radica la habilidad para continuar el proceso, si el esfuerzo recae en el estudiante se llama persistencia, si el esfuerzo se centra en la institución, corresponde a la retención. La suma de las dos anteriores es lo que constituye la permanencia estudiantil. (ÁPICE & UNAD).

De otro lado, la actividad de acompañamiento desde la consejería se define de acuerdo con el reglamento estudiantil como; la implementación de acciones de intervención psicosocial, pedagógicas y didácticas orientadas a disminuir en el estudiante los factores de riesgo académico y potenciar los factores favorecedores para su permanencia y el éxito académico. (UNAD, 2013).

Este ejercicio de acompañamiento va articulado con el proceso de caracterización del estudiante, el cual permite conocer y comprender la naturaleza de los sujetos durante el proceso de aprendizaje y en particular, conocer la singularidad del estudiante, es decir, reconocer las fortalezas y debilidades propias de los estudiantes, de tal forma que permita potenciar las primeras y mitigar las segundas. Como dice Álvarez y García (1996); “El reto de la educación superior es el de hacer educación masiva con calidad; esto significa tener conocimiento a fondo de los destinatarios sobre los cuales se definirán políticas y se trazarán planes para los estudiantes”.

Estas acciones pretenden identificar de forma predictiva el nivel de riesgo de deserción, ofreciéndole alternativas de solución desde lo pedagógico-didáctico, psicosocial y académico- contextual, de tal forma que las estrategias implementadas sean anticipadas y no correctivas.

2. Metodología:

La definición del perfil inicial del estudiante desertor temprano en la UNAD es un estudio de tipo explicativo - longitudinal porque busca identificar cómo las condiciones de ingreso del estudiante de primera matrícula influyen o afectan la retención temprana, mediante el cruce de variables de los resultados de la

caracterización que realiza el estudiante una única vez al iniciar sus estudios en la institución y el ejercicio de acompañamiento que ofrece la consejería académica, el cual culmina definiendo la continuidad o no continuidad del estudiante, lo que posibilita establecer acciones de mitigación del riesgo.

Se cuenta con una prueba auto-aplicada en línea denominada “Prueba de caracterización, la cual es de carácter obligatorio para los estudiantes y no condiciona su ingreso”. (UNAD-Reglamento general estudiantil, 2013), dicha prueba diagnóstica indaga por aspectos sociodemográficos (género, edad), psicosociales, antecedentes educativos, competencias básicas de ingreso (razonamiento cuantitativo, inglés, lectura crítica y competencias digitales básicas), entre otros; los resultados permiten establecer el perfil de ingreso de los estudiantes, lo que se convierten en insumos para el ejercicio investigativo que nos ocupa.

Desde la Consejería Académica se desarrolla el proceso de acompañamiento integral al estudiante, el cual implica cuatro momentos claves de seguimiento. Para efectos de esta investigación se revisan las acciones que implican el primer y el último momento del acompañamiento. En el primer momento se analizan los resultados de la caracterización, precisando las variables que implican riesgo en la adaptación y avance del estudiante en su proceso académico, sobre las cuales se implementan diversas acciones de mitigación en la búsqueda de que el estudiante trascienda las dificultades; el último momento del acompañamiento implica la revisión de los resultados finales que dan cuenta de la permanencia o desistimiento del estudiante.

Para el primer período de matrícula del año 2019, se caracterizaron y acompañaron 17.352 estudiantes nuevos, con la gestión de 151 consejeros académicos; efectuándose la determinación del perfil del desertor temprano Unadista, mediante un análisis retrospectivo, que cruza los resultados de las variables del primero y el último acompañamiento de consejería académica a los estudiantes.

3. *Resultados*

La definición del perfil inicial del desertor Unadista, se consolida a partir del análisis de los resultados del acompañamiento integral realizado por los consejeros académicos vinculados en los 64 centros de educación a distancia en los que la UNAD ofrece sus servicios; dicho acompañamiento es registrado en la matriz de acompañamiento que permite realizar la trazabilidad de cada estudiante durante su primer periodo académico.

Del acompañamiento integral al estudiante realizado en el primer período académico del 2019, se identifica que, de los 19.164 estudiantes asignados a los consejeros académicos, 17.352 estudiantes son de primera matrícula, de estos, 11.110 (64%) confirmaron permanecer en el proceso académico, 1.769 (10%) confirmaron su decisión de retiro y 4473 (26%) aún no habían definido su continuidad.

Al analizar las variables asociadas para definir el perfil del estudiante a partir de los resultados de la prueba de caracterización, se identifican las siguientes:

Tabla 1. Caracterización de Estrato Socioeconómico Desertores

Estrato Socioeconómico	No. De Estudiantes	%
Uno	973	55%
Dos	379	21%
Tres	110	6%
Cuatro	11	1%
Cinco	3	0%
Seis	2	0%
No reporta	291	16%
Total general	1769	100%

Fuente: Sistema de Caracterización. VISAE. Primer Período 2019

A partir de lo anterior se logra evidenciar que el 76% de los estudiantes desertores pertenecen a los estratos socioeconómicos uno y dos, lo que da cuenta del carácter social de la universidad que acoge este tipo de población, así como las condiciones culturales, sociales y económicas con las que ingresa el estudiante.

Tabla 2. Rango de Edad Estudiantes Desertores

Edades	Desertores	% de desertor según total
14-20	714	40%
21-30	736	42%
31-40	252	14%
41-50	54	3%
más de 50	13	1%
Total	1769	100%

Fuente: Sistema de Caracterización. VISAE. Primer Período 2019

De los estudiantes desertores el 82% se encuentran en el rango de edad entre los 14 y 30 años, siendo de igual forma este el rango que abarca el mayor número de estudiantes que ingresan a la universidad.

Tabla 3. Caracterización de Género Estudiantes Desertores

Género	Cant.	%
Femenino	866	49%
Masculino	903	51%
Total	1769	100%

Fuente: Matriz de Acompañamiento. VISAE. Primer Período 2019

En cuanto al género encontramos que el 51% de los desertores son Masculinos, relación inversa al número de hombres que ingresan a la institución que es inferior al número de mujeres matriculadas.

Tabla 4. Antecedentes Académicos de Estudiantes Desertores

Antecedentes Académicos	Cant.	%
Sin Riesgo por Antecedentes Académicos	196	11%
Tienen Más de 5 años sin estudiar	262	15%
No es su Primera opción de estudio	105	6%
No han usado plataformas virtuales	385	22%
No han usado paquetes ofimáticos	821	46%
Total	1769	100%

Fuente: Sistema de Caracterización. VISAE. Primer Período 2019

El 46% de los estudiantes desertores no han usado paquetes ofimáticos, lo que probablemente implica el no acceso a las tecnologías y seguramente uno de los motivos que lo llevan a desertar de su proceso formativo.

Tabla 5. Nivel de Alerta en el Desempeño de las Competencias Básicas, según matriz de acompañamiento

Nivel de Alerta según desempeño	Competencias Digitales		Razonamiento Cuantitativo		Lectura crítica		Inglés	
	Número	Porcentaje	Número	Porcentaje	Número	Porcentaje	Número	Porcentaje
Alta	346	20%	242	14%	172	10%	315	18%
Baja	223	13%	580	33%	403	23%	510	29%
Media	1002	57%	749	42%	996	56%	746	42%
Sin registro	198	11%	198	11%	198	11%	198	11%
Total	1769	100%	1769	100%	1769	100%	1769	100%

Fuente: Matriz de Acompañamiento. VISAE. Primer Período 2019

Por su parte, se identifican en las competencias básicas de ingresos del estudiante desertor en términos generales un nivel medio de desempeño, con un porcentaje de estudiantes por cada competencia así: El 57% en las competencias digitales, el 42% en razonamiento cuantitativo, el 56% en lectura crítica y el 42% en inglés.

Se encuentra entonces que el perfil inicial del desertor Unadista está configurado así: estudiantes de estrato socioeconómico uno; entre los 21 y 30 años, de género masculino; que no han usado paquetes ofimáticos lo que evidencia el poco dominio de las tecnologías digitales y con un nivel medio de desempeño en las competencias básicas de ingreso.

4. Conclusiones y Contribuciones

Las Universidades al incluir entre sus prioridades la atención a la problemática del abandono estudiantil, deben poder identificar el perfil de los estudiantes desertores, con miras a establecer estrategias que mitiguen las causales identificadas como las de mayor injerencia en la no continuidad del estudiante. En el presente estudio, se da un primer paso hacia este fin logrando establecerse un perfil inicial del desertor Unadista.

De igual forma, el presente estudio es un insumo significativo al convertirse en el comienzo del planteamiento de estudios que permitan definir metodologías para identificar el perfil del estudiante desertor en la modalidad de educación a distancia, así como poder identificar aquellas variables y características del estudiante que pueden configurarse en elementos predictivos para actuar de manera preventiva frente a la problemática de la deserción.

Otro aspecto evidenciado en los resultados de los estudiantes desertores es que el abandono se da principalmente en estudiantes de género masculino, relación inversa al número de estudiantes que ingresan; se esperaría que la mayor población estudiantil es la que mayor abandono refleje, pero es contrario en este caso.

Por su parte, los resultados indican que existe un riesgo potencial de abandono en los estudiantes de estrato socioeconómico uno, dado que son los más afectados por las condiciones de inclusión digital presentes en nuestro país, así como también por las bajas competencias básicas de ingreso, en razón a las falencias del proceso formativo previo al inicio de sus estudios en educación superior, lo que a su vez da apertura al desarrollo de investigaciones que permita revisar el impacto de estrategias que se puedan implementar a partir de la identificación anticipada de estas características de los estudiantes.

Referencias Bibliográficas

- Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD. (13 de diciembre de 2013). Reglamento Estudiantil. Obtenido de www.unad.edu.co: <https://sgeneral.unad.edu.co/images/documentos/consejoSuperior/acuerdos/2013/COSU_A_CUE_029_20131229.pdf >[Consulta: junio de 2019].
 - ALVAREZ, María Teresa. GARCÍA, Hernán. Factores que predicen el rendimiento universitario. Universidad de Nariño. 1996.
 - UNAD. (2011). Proyecto Académico Pedagógico Solidario. Bogotá, Colombia: UNAD.
 - ÁPICE & UNAD. (2014). Caracterización de los factores de deserción en la UNAD. Informe final de Investigación. Asociación Panamericana de Instituciones de crédito educativo y Universidad Nacional Abierta y a Distancia. pp 137
 - MINEDUCACIÓN. (2015) Guía para la implementación de educación superior del modelo de gestión de permanencia y graduación estudiantil en instituciones. Viceministerio de Educación Superior. pp 227
- VISAE (2014). Deserción Institucional y por escuelas desde el SPIDES.UNAD. Vicerrectoría de servicios a aspirantes, estudiantes y egresados. pp 90

La relación profesor-alumno: la comunicación a través del campus virtual como medio para fomentar la permanencia universitaria

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

Celia Galve celiagalvegon@gmail.com Spain Universidad de Oviedo
María Esteban estebangmaria@uniovi.es Spain Universidad de Oviedo

Isabel Ayala isacristiayala@gmail.com Spain Universidad de Oviedo

José Carlos Núñezjcarlosn@uniovi.es Spain Universidad de Oviedo

María Victoria Pérez Villalobos marperez@udec.cl Chile Universidad de Concepción

Resumen. El estudio del abandono universitario ha pasado a ser un fenómeno de interés creciente dentro del marco de países que conforman la Unión Europea debido a las dificultades personales y sociales que genera y a los altos costes que implica para las instituciones universitarias y los organismos socio-políticos. Es por esto que, desde hace años, se ha buscado disminuir la tasa de abandono dentro del marco de la Unión con medidas acordes al contexto actual. Con la aparición de la sociedad del conocimiento, que define el desarrollo económico de un país a través de su propio capital intelectual y social, y la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), se produce un cambio en las estructuras de gestión y docencia universitaria, pasando el propio alumno a ser el elemento central del proceso de enseñanza-aprendizaje. En este contexto, la necesaria integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) puede ser aprovechada para facilitar el proceso de comunicación entre docente y alumno. Así, el objetivo general de esta investigación es analizar la relación que existe entre la intención de abandono del alumnado universitario y la valoración que realizan de la comunicación que los profesores llevan a cabo a través del campus virtual. Para ello, se ha implementado un cuestionario diseñado ad hoc que busca analizar la percepción de los alumnos universitarios sobre el campus virtual a una muestra de 1531 alumnos universitarios, todos ellos estudiantes de títulos de grado y pertenecientes a diferentes instituciones y ramas de conocimiento. El análisis estadístico se realizó utilizando estadísticos descriptivos y la prueba T para muestras independientes a través del paquete SPSS v.24. Los resultados obtenidos muestran que hay diferencias en la valoración de los procesos de comunicación a través del campus entre aquellos

alumnos que han pensado en abandonar y los que muestran una intención de permanencia. Por lo tanto, una mejora en la comunicación a través del campus virtual, propiciando una relación fluida y conectada a través de ambas partes, podría servir para facilitar los procesos de enseñanza-aprendizaje, pudiendo a su vez contribuir como medida preventiva a la reducción de la intención de abandono por parte del alumnado de Educación Superior.

Descriptor o Palabras Clave: Abandono universitario, EEES, TIC, Comunicación, E-Learning.

1. *Introducción*

La democratización del acceso a la educación superior (ES) ha aumentado la cantidad y diversidad de los alumnos que cursan este nivel educativo, lo que, definitivamente, ha permitido que estudiantes de diversos grupos socioculturales y con variedad de capacidades, motivaciones y proyectos vocacionales accedan y formen parte de dicha institución (Almeida, Marinho-Araujo, Amaral y Dias, 2012; Esteban, Bernardo y Rodríguez-Muñiz, 2016). Esta nueva situación, así como las alarmantes tasas de deserción universitaria dentro del marco de la Unión Europea (Casanova, Cervero, Núñez, Almeida y Bernardo, 2018; Tuero, Cervero, Esteban y Bernardo, 2018) han planteado la necesidad de mejorar la comprensión de las trayectorias de abandono del alumnado.

Para numerosos autores, definir el abandono universitario no es tarea fácil. Aina (2013) y Heublein (2014), consideran el abandono como todo cambio de titulación y/o universidad. Otros, como Gury (2011), lo definen como el abandono definitivo de los estudios universitarios, identificado a través de la no matriculación en los estudios originales durante los dos años subsiguientes a la última matrícula realizada. Para autores como Tinto (1975), además, el abandono universitario puede producirse por un conjunto de causas que interaccionan entre sí, destacando la importancia que existe en la relación entre la integración académica, la integración social y el compromiso institucional.

Además, es importante recordar que la innovación en educación y formación es una prioridad clave para la Estrategia Europa 2020 (Pons, 2013), que no solo determina la importancia de la modernización de los sistemas, sino también la importancia de reducir el abandono, promoviendo el acceso a la ES a los ciudadanos de la UE (Cervero et al., 2017; Comisión Europea, 2003; Pons, 2013).

Tras el surgimiento del Espacio Europeo de Educación Superior -EEES- (Arís y Comas, 2011) se produjo un cambio en la estructura y en las políticas universitarias (Gil y Roca-Piera, 2011) que permitió adaptar y renovar algunos de los ámbitos de las diferentes universidades europeas, integrando las nuevas tecnologías como herramientas para responder a las diversas necesidades

presentadas. Así, estas nuevas tecnologías, denominadas Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), comenzaron a cobrar importancia dentro del marco normativo de la UE (Bartolomé y Grané, 2013; Hernández, 2017; Navés, 2015).

En este contexto, empezaron a desplegarse los “campus virtuales”, que no son sino un intento de situar los campus universitarios en el marco de la formación online (Farley, 2007), gracias a los cuales se produce una modificación de los procesos de enseñanza que permiten nuevas formas de interacción entre el profesor y el alumno (Cacheiro, Francisco y Moreno, 2015; Llorens, 2014; Luján-García, 2012). Así, los campus virtuales aparecen como una nueva forma de responder a las necesidades del EEES, siendo el alumno el elemento central de su proceso de aprendizaje (Chumpitaz y Rivero, 2012; Farley, 2007; Llorens, 2014).

Uno de los aspectos más importantes que ofrecen las TIC en general y los campus virtuales en particular es el gran número de posibilidades diferentes para establecer una comunicación fluida y dinámica entre todos los miembros de la institución académica (Esteve, Mottareale y Parejo, 2011). De hecho, estudios como el de Moyle y Owen (2009) demuestran que los alumnos no solo utilizan las TIC para buscar información sino que, además, son una herramienta importante para fomentar la comunicación entre los pares y realizar actividades de trabajo colaborativo. Ello exige, como contraprestación, que los profesores estén cualificados para poder configurar dicho canal de comunicación, que debe ser fluido y permitir la retroalimentación constante, adaptándose al alumnado de forma personalizada e individualizada (Chumpitaz y Rivero, 2012).

1.1 Objetivo e hipótesis

Teniendo en cuenta por tanto la importancia de las TIC y los cambios de paradigma que inciden en la relación profesor-alumno dentro del marco actual de la UE, así como las alarmantes cifras de abandono universitario, el objetivo general de la presente investigación es analizar la relación que existe entre la intención de abandono del alumnado universitario seleccionado y la valoración que realizan de la comunicación que los docentes llevan a cabo a través del campus virtual.

Tomando como referencia los resultados derivados de investigaciones previas acerca de la intención de abandono en la Universidad de Oviedo, se ha establecido como hipótesis de partida que aquellos estudiantes que presentan mayor intención de permanencia en sus estudios universitarios percibirán de forma más positiva la forma en la que el profesorado se comunica a través del campus virtual.

2. Método

2.1 Muestra

La muestra está formada por 1531 estudiantes universitarios de diferentes universidades españolas: el 63.2% de la Universidad de Oviedo, el 19.6% de la Universidad de Salamanca, el 12.9% de la Universidad Nacional de la Educación a Distancia (UNED) y el 3.9% restante, de otras universidades.

En cuanto a las principales características sociodemográficas del presente trabajo, el alumnado refiere una edad media de 22.58 años, siendo un 74.1 % mujeres y un 25.9% hombres.

2.2 Instrumentos de medida

Para llevar a cabo el presente estudio se ha elaborado un cuestionario diseñado ad hoc compuesto por variables relacionadas con el campus virtual y la intención de abandono de los encuestados, contando con un Alfa de Cronbach de .941 (.932 para elementos tipificados).

El cuestionario, de 46 ítems, está compuesto por 9 variables de clasificación (sexo, edad, universidad, titularidad, estudios cursados, curso actual, grado cursado, nivel de estudios máximo realizado y realización de trabajos remunerados fuera del hogar), 7 dimensiones de contenido (disponibilidad de recursos tecnológicos en el hogar, planificación docente, contenidos, metodología, comunicación, evaluación y competencia digital) y 1 pregunta dicotómica (Sí/No) que mide la intención de abandono del grado matriculado y es utilizada como variable dependiente. De las 7 dimensiones de contenido, la primera incluye ítems de respuesta dicotómica (Sí/No) siendo el resto respondidos con una escala de respuesta tipo Likert que va desde el valor 1 (“totalmente en desacuerdo”) hasta el 4 (“totalmente de acuerdo”).

2.3 Procedimiento

El instrumento ha sido implementado mediante un formulario on-line tras haber contactado previamente con las diferentes universidades seleccionadas.

2.4 Análisis de resultados

El análisis de datos se realizó mediante estadísticos descriptivos y la prueba T para muestras independientes, tomando como variable dependiente el ítem de intención de abandono (ítem 45) y como variables independientes, aquellas del factor “comunicación” (dimensión 5, ítems del 31 al 35). Para ello, fue necesaria la utilización del paquete SPSS v.24.

3. Resultados

Para la realización de los análisis estadísticos fue necesaria la prueba de Levene de igualdad de varianzas, tras la cual se determinó que existen diferencias estadísticamente significativas entre los estudiantes que se han planteado abandonar la titulación cursada y los que no, en lo relativo a su percepción sobre el uso de las estrategias de comunicación del campus virtual: el docente contacta frecuentemente conmigo a través del campus virtual ($t = -4.127$; $gl = 1190$; $p <$

.001), la comunicación con el docente a través del campus virtual es fluida ($t = -4.331$; $gl = 1190$; $p < .001$), el docente responde de forma rápida a las consultas y observaciones ($t = -4.535$; $gl = 568.16$; $p < .001$), el docente responde satisfactoriamente a las consultas y observaciones ($t = -5.017$; $gl = 508.69$; $p < .001$) y el docente solicita una valoración sobre contenidos formativos y técnicos de la asignatura ($t = -5.700$; $gl = 1190$; $p < .001$).

4. *Discusión*

Los resultados obtenidos permiten verificar la hipótesis general planteada según la cual aquellos alumnos que tienen una mejor percepción de la comunicación con el profesorado a través del campus virtual cuentan con una mayor intención de permanencia en los grados en los que se encuentran matriculados.

Varios han sido los autores que se han interesado en el análisis de las nuevas tecnologías dentro del marco de la ES (Gutiérrez, Yuste, Cubo y Lucero, 2011; Herrera, 2015; Navés, 2015) desde que la Comisión de Comunidades Europeas (2005) determinase la importancia de la aplicación de las TIC dentro del nuevo marco de la sociedad de conocimiento.

En este sentido, los campus virtuales son una herramienta de primer nivel que ha permitido extender los procesos formativos en el ámbito universitario más allá del aula, como ya sugería Farley (2007). No obstante, en ocasiones se han considerado los campus virtuales o las plataformas derivadas de las TIC como repositorios de información o complementos al proceso de educación presencial, reduciendo sus numerosas posibilidades (Chumpitaz y Rivero, 2012; Luján-García, 2012).

5. *Conclusiones*

Según el presente estudio, existe una percepción negativa por parte de los alumnos que han pensado abandonar el grado en el que habían sido matriculados, sobre la forma en la que los profesores utilizan el campus virtual para comunicarse. Es decir, los alumnos de las universidades participantes en la investigación que han pensado abandonar sus estudios refieren una pobre valoración en la fluidez de la comunicación de los profesores a través del campus, así como en la prontitud de respuesta en las consultas y observaciones emitidas, lo que implicaría una falta de retroalimentación percibida por los sujetos pertenecientes a este grupo.

Debido a ello, parece importante que las instituciones acepten el reto de diseñar y construir campus virtuales que ofrezcan los servicios que los estudiantes precisan como ya proponía Farley (2007). Sin embargo, este no es el único reto, pues tan importante es el diseño de los campus virtuales como que los docentes puedan entenderlo en su totalidad y lo utilicen de forma holística, desarrollando las competencias necesarias para poder realizar un correcto aprovechamiento del mismo (Cabero y Marín, 2014).

Además, será importante observar el interés ya señalado por Arís y Comas (2011) de revisar los planteamientos y recomendaciones del EEES con respecto a la inversión en capital social y al uso docente de los campus virtuales con el fin de mejorar la calidad universitaria, teniendo en cuenta que un profundo análisis de los datos presentados en el futuro podría ser una de las claves de prevención de abandono universitario dentro del marco de la UE.

Referencias

- Aina, C. (2013). Parental background and university dropout in Italy. *Higher Education*, 6(4), 437–456. Doi: <http://doi.org/10.1007/s10734-012-9554-z>
- Almeida, L., Marinho-Araujo, C. M., Amaral, A. y Dias, D. (2012). Democratização do acesso e do sucesso no ensino superior: uma reflexão a partir das realidades de Portugal e do Brasil. *Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)*, 17(3), 899– 920.
- Arís, N. y Comas, M. À. (2011). La formación permanente en el contexto del Espacio Europeo de la Formación Permanente. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 8(2), 5–13. Doi: <https://doi.org/10.4321/s1575-18132011000400003>
- Bartolomé, A. y Grané, M. (2013). Interrogantes educativos desde la sociedad del conocimiento. *Revista Psicología, Ciències de L'Educació i de L'Esport*, 31(1), 73–81.
- Cabero, J. y Marín, V. (2014). Miradas sobre la formación del profesorado en Tecnologías de Información y Comunicación (TIC). *Revista Venezolana de Información, Tecnología y Conocimiento*, 11(2), 11–24.
- Cacheiro, M. L., Francisco, G. y Moreno, A. J. (2015). Las TIC en los programas de Formación Profesional Básica en Ceuta. *Revista Apertura*, 7(2), 1–19.
- Casanova, J. R., Cervero, A., Núñez, J. C., Almeida, L. S. y Bernardo, A. (2018). Factors that determine the persistence and dropout of university students. *Psicothema*, 30(4), 408–414. Doi: <https://doi.org/10.7334/psicothema2018.155>
- Cervero, A., Bernardo, A., Esteban, M., Tuero, E., Carbajal, R. y Núñez, J. C. (2017). Influencia en el abandono universitario de variables relacionales y sociales. *Revista de Estudios e Investigación En Psicología y Educación, Extr.*(12), 46–49.
- Chumpitaz, L. y Rivero, C. (2012). Uso cotidiano y pedagógico de las TIC por profesores de una universidad privada de Lima. *Educación*, 21(41), 81–100. Doi: <https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.12.2531>
- Comisión de las Comunidades Europeas. (2005). *Movilizar el capital intelectual de Europa: crear las condiciones necesarias para que las universidades puedan contribuir plenamente a la estrategia de Lisboa*. Recuperado de <https://bit.ly/2L2xgUG>
- Comisión Europea. (2003). *El papel de la universidades en la Europa del conocimiento*. Recuperado de <https://bit.ly/2ZgUpYI>
- Esteban, M., Bernardo, A. y Rodríguez-Muñiz, L. (2016). Permanencia en la universidad: la importancia de un buen comienzo. *Aula Abierta*, 44, 1–6.

- Esteve, F., Mottareale, D. y Parejo, J. L. (2011). *La implementación estratégica de las TIC en la universidad: competencia digital y open government*. Comunicación presentada en I Congreso de Educación Mediática y Competencia Digital, Segovia.
- Farley, L. (2007). Campus Virtual: la educación más allá del LMS. *Revista de Universidad y Sociedad Del Conocimiento*, 4(1), 1–7. Gil, A. y Roca-Piera, J. (2011). Movilidad virtual, reto del aprendizaje de la educación superior en la Europa 2020. *Revista de Educación*, 26, 1–16.
- Gury, N. (2011). Dropping out of higher education in France: A micro-economic approach using survival analysis. *Education Economics*, 19(1), 51–64.
- Gutiérrez, P., Yuste, R., Cubo, S. y Lucero, M. (2011). Buenas prácticas en el desarrollo de trabajo colaborativo en materias TIC aplicadas a la educación. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 15(1), 179–194.
- Herrera, A. M. (2015). Una mirada reflexiva sobre las TIC en Educación Superior. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 17(1), 1–5.
- Heublein, U. (2014). Student Drop-out from German Higher Education Institutions. *European Journal of Education*, 49(4), 497–513.
Doi: <https://doi.org/10.1111/ejed.12097>
- Llorens, F. (2014). Campus virtuales: de gestores de contenidos a gestores de metodologías. *Revista de Educación a Distancia*, 42, 1–12.
- Luján-García, C. (2012). El campus virtual como recurso útil: un estudio de estudiantes universitarios de carreras humanísticas. *Revista de La Facultad de Educación de Albacete*, 27, 47–67.
- Moyle, K. y Owen, S. (2009). *Listening to students' and educators' voices. The views of students and early career educators about learning with technologies in australian education and training*. Canberra: Department of Education, Employment and Workplace Relations.
- Navés, F. A. (2015). Las TIC como recurso didáctico: ¿Competencias o posición subjetiva? *Revista de Investigación Educativa*, (20), 238–248.
- Pons, J. P. (2013). La formación e investigación en el campo de la tecnología educativa. *Revista Fuentes*, 13, 9–16.
- Tinto, V. (1975). Dropout from Higher Education: A Theoretical Synthesis of Recent Research. *Review of Educational Research*, 45(1), 89–125. Doi: <https://doi.org/10.3102/00346543045001089>
- Tuero, E., Cervero, A., Esteban, M. y Bernardo, A. (2018). ¿Por qué abandonan los alumnos universitarios? Variables de influencia en el planteamiento y consolidación del abandono. *Educación XX1*, 21(2), 131–154. Doi: <https://doi.org/10.5944/educxx1.20066>

Perspectiva de los alumnos y profesores de las ENMS de la UG sobre la eficiencia terminal.

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

Carlos Alfonso Curiel Peña

pcac347@gmail.com

Mexico Universidad de Guanajuato/Escuela de Nivel Medio Superior de Silao

Martín Aram Omar Guerrero Calderón

quetzalomarcillo@hotmail.com

Mexico Universidad de Guanajuato

René Rubio Velázquez

rubior@ugto.mx

Mexico Universidad de Guanajuato

Resumen.

En México, la calidad de los programas educativos están relacionados con la eficiencia terminal, la cual, tiene como factores determinantes la reprobación, el rezago y por ende en el abandono escolar o deserción, en éste menester la cobertura universal se preocupa por que no exista la deserción escolar en ningún nivel educativo (Vidales, 2009), pero es menester darnos cuenta que la mayoría de los datos que existen respecto a la misma están basados solamente en cuestiones cuantitativas, estadísticas y numéricas que sólo llevan a medir el egreso o la permanencia de los alumnos en las instituciones educativas, he aquí nuestra pregunta de investigación: ¿Qué perspectiva tienen los alumnos y profesores con respecto a la eficiencia terminal?, ello con el afán de rescatar de primera mano, de los principales actores de la educación, su visión y factores que les afectan.

El propósito del siguiente trabajo, bajo este contexto, es realizar un estudio cualitativo en las Escuelas de Nivel Medio Superior (ENMS) de la Universidad de Guanajuato, las cuales tienen una eficiencia terminal promedio del 58% del 2010 al 2017, de esta manera el objetivo es identificar los puntos de vista de los alumnos y profesores con respecto a los factores que afectan la eficiencia terminal y la deserción en la trayectoria académica.

Es un estudio con un alcance correlacional en el que se utilizó información estadística de la propia Universidad para rescatar la eficiencia terminal en el Nivel Medio Superior, desde una visión hermenéutica, utilizando rasgos del método cuantitativo y del cualitativo (un enfoque mixto), que busca encontrar respuestas a la fenomenología de la eficiencia terminal y la deserción escolar a

través de encuestas a 200 alumnos con rezago académico de quinta inscripción en adelante y a 50 profesores de asignaturas con los mayores índices de reprobación, rezago y deserción.

Para la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2015), la eficiencia terminal es la proporción entre el número de alumnos que ingresan y los que egresan de una misma generación, considerando el año de ingreso y el año de egreso según la duración del plan de estudios; de esta manera y entendiendo como marco teórico el humanismo y constructivismo, los cuales consideran al ser humano como ser consciente y argumentador de los fenómenos que le acontecen a su alrededor (Pimienta, 2007), se encuentran resultados que son catalogados en categorías de análisis que otorgan resultados y conclusiones con respecto al supuesto que se basa en la necesidad de una nueva forma de visualizar la pedagogía y la necesidad de considerar los cambios generacionales de los adolescentes como una forma de ser de la educación.

Con lo anterior se concluye que las necesidades actuales de la educación son totalmente diferentes, se requiere considerar de forma precisa y obvia los cambios paradigmáticos de los adolescentes, los cuales han sido un impacto directo a la labor docente tradicional (antigua por así decirlo), por ello encontramos exceso de uso de redes sociales, falta de habilidades socioemocionales, el hedonismo, individualismo, analfabetismo moral y falta de procesos educativos y normativos apropiados para los estudiantes y sus características actuales como una demanda de la propia sociedad.

Este estudio contribuye a explicar el abandono escolar, demostrando la necesidad de generar nuevas propuestas de intervención educativa, tomando en cuenta las características de las generaciones actuales, sus percepciones, necesidades y paradigmas, siendo así una forma de entender el fenómeno estudiado. El estudio es un paso de otras investigaciones que vendrán a complementar más factores e incluir más información institucional, académica y hasta personal que generen una realidad educativa adecuada y pertinente para incrementar la eficiencia terminal y disminuir el abandono escolar.

Descriptorios o Palabras Clave: Eficiencia terminal, Reprobación, Rezago, Abandono escolar, Perspectivas.

Introducción.

La calidad de los programas educativos está relacionada con la eficiencia terminal, la cual, tiene como factores determinantes la reprobación, el rezago y por ende el abandono escolar o deserción, en éste menester la cobertura universal se preocupa por que no exista la deserción escolar en ningún nivel educativo pero los datos que existen respecto a la misma están basados

solamente en cuestiones cuantitativas, que sólo llevan a medir el egreso o la permanencia de los alumnos en las instituciones educativas, he aquí nuestra pregunta de investigación: ¿Qué perspectiva tienen los alumnos y profesores con respecto a la eficiencia terminal?, ello con el afán de rescatar de primera mano, de los principales actores de la educación, su visión y factores que les afectan.

El propósito del siguiente trabajo, bajo este contexto, es realizar un estudio cualitativo en las Escuelas de Nivel Medio Superior (ENMS) de la Universidad de Guanajuato, las cuales tienen una eficiencia terminal promedio del 58% del 2010 al 2017, de esta manera el objetivo es identificar los puntos de vista de los alumnos y profesores con respecto a los factores que afectan la eficiencia terminal y la deserción en la trayectoria académica.

Aspectos globales.

La Educación Media Superior (EMS) es el nivel educativo que apoya en la transición y adquisición de competencias para ingresar a la educación superior, es también llamado bachillerato general, surgió en México en 1867 con la promulgación de la Ley Orgánica de Instrucción Pública del Distrito Federal, establecía que la Escuela Nacional Preparatoria impartiría los conocimientos necesarios para ingresar a las Escuelas Superiores.

La Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS), fue creada el 22 de enero de 2005, por lo cual notamos que dicho sistema tiene poco tiempo de haberse creado y tiene la obligación de alinear las modalidades educativas, los estudios sistemáticos y los resultados de las políticas públicas dentro de sus evaluaciones.

Si el Sistema de EMS como se conoce tiene pocos años de haberse creado, se puede decir que el análisis del fenómeno de la eficiencia terminal tiene el mismo tiempo de estudio, los datos existentes son relativamente nuevos si consideramos que son por ciclos en una realidad donde se puede apreciar con claridad que los efectos de las políticas públicas han sido ineficientes en éste rubro y nivel educativo.

La gran diversidad de modalidades en la EMS ha llevado a cada institución a entenderla de diferente forma, contemplando exclusivamente las particularidades de cada institución. Por otro lado, la política pública, podemos entenderla, como un curso de acción o inacción gubernamental para dar respuesta a los problemas, en éste caso, educativos, sin embargo no todos los fenómenos educativos se pueden resolver con las políticas públicas, por ejemplo las actitudes, la reprobación, el rezago y las decisiones de los estudiantes por proyectos de vida incompatibles con la institución educativa.

El Plan Sectorial de Educación 2007-2012 [PSE 2007-2012], registraba como una de las metas más importantes el alcanzar una eficiencia terminal en el 2012 del 65.7% en relación con la registrada en el año 2006 que era del 58.3%, el cual no se alcanzó, éste PSE, dentro de sus objetivos para lograr dicha meta, señalaba la creación del Sistema Nacional de Bachillerato (SNB), el cual buscaría dar pertinencia a los estudios de la EMS, igualmente señalaba la importancia de las competencias para la vida y trabajo y la importancia de ofrecer a los estudiantes atención en el área de orientación educativa y tutoría, sobre todo a los que están en riesgo de abandono o fracaso escolar.

Para 1975, la UNESCO implementa la eficiencia considerándola y midiéndola a partir del número de alumnos que terminaban exitosamente los cursos, recibió el nombre de eficiencia interna para diferenciarla de la externa o laboral, esta eficiencia se empezó a considerar desde éste año, como el éxito o fracaso del sistema educativo, lo cual mediría si se alcanzaron los objetivos necesarios para la sociedad y el trabajo. Según datos del CEPAL, en el 2002 menciona dos grandes marcos representativos con respecto a la deserción escolar y la eficiencia terminal:

1. Factores extraescolares, comprendiendo aquellos que escapan de la institución educativa, como la estructura socioeconómica, política y cultural que dificultan la trayectoria académica de los jóvenes en la escuela, el común denominador consiste en que la responsabilidad en la producción escolar se atribuye a agentes como el Estado, la comunidad, la sociedad, los amigos y la familia.
2. Factores intraescolares, refiriéndose a aquellas características propias de los sistemas educativos y la organización escolar, obstaculizando el aprovechamiento de los estudiantes y la permanencia de estos en la escuela hasta la conclusión del nivel, aquí se consideran lo referente al rendimiento escolar, la preparación del docente, la gestión y liderazgo de directivos, la relación entre el docente y el estudiante, la pertinencia de los planes de estudio y la reprobación.

En México, de acuerdo con información del Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012 y por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (2007) [ANUIES], mencionan que la deserción, el rezago estudiantil y los bajos índices de eficiencia terminal son preocupaciones apremiantes de las Instituciones de Educación Superior en México desde hace años, señalando como posibles causas de problemas en la eficiencia terminal:

- a) Los bajos promedios en estudios de bachillerato.
- b) El estado civil y,
- c) La necesidad de compartir el tiempo dedicado a los estudios con las actividades sociales y laborales.

Contexto institucional

La Universidad de Guanajuato, específicamente el Colegio de Nivel Medio Superior, no cuenta con estudios de factores y percepciones de alumnos y/o docentes con respecto a la eficiencia terminal, por esta razón, esta propuesta busca indagar en las perspectivas de los mencionados con la finalidad de indagar en los factores que influyen en su rendimiento académico.

Según estadísticas de la Coordinación de Planeación del Colegio de Nivel Medio Superior de la Universidad de Guanajuato, las Escuelas de Nivel Medio Superior presentó como eficiencia terminal: en ciclo 2014 – 2015, el 58% (2181 de 3761), contemplando el tiempo normal regulado por la normatividad, que son tres años, pero ¿Qué factores están influyendo para tener esa eficiencia terminal?, ¿qué perspectiva tienen los alumnos y docentes respecto a la misma?

Con base en lo anterior se pretende dar respuesta al planteamiento del problema central: ¿Cuál es la perspectiva de los alumnos y profesores de las Escuelas de Nivel Medio Superior de la Universidad de Guanajuato frente a los factores que afectan la eficiencia terminal en dicha institución? Para el presente trabajo se hace el análisis de cuatro categorías de análisis, de un total de 13 de un estudio más amplio, para tener un acercamiento y contemplar las perspectivas de profesores y maestros:

- ¿Qué es la **eficiencia terminal**?
- ¿Qué **factores** inciden en la eficiencia terminal?
- ¿Qué **factores psicológicos, sociológicos y educativos** inciden en la eficiencia terminal?
- ¿Cómo influye la **normatividad de la UG** en la eficiencia terminal?

Metodología

Se trazó estudio con un alcance correlacional en el que se utilizó información estadística de la propia Universidad para rescatar la eficiencia terminal en el Nivel Medio Superior, desde una visión hermenéutica, utilizando rasgos del método cuantitativo y del cualitativo (un enfoque mixto), con la intención de encontrar respuestas al fenómeno de la eficiencia terminal y la deserción escolar a través de encuestas a 200 alumnos con rezago académico de quinta inscripción en adelante y a 50 profesores de asignaturas con los mayores índices de reprobación, rezago y deserción.

Resultados

- ¿Qué factores inciden en la eficiencia terminal?
Según la visión de los profesores y alumnos encontramos varios factores que inciden en la eficiencia terminal:

a) Reprobación y rezago.

- b) Falta de estrategias de enseñanza y aprendizaje.
- c) Falta de métodos de estudio.
- d) Falta de motivación personal de los dos actores.
- e) Falta de organización y administración del tiempo.
- f) Uso excesivo de tecnología y redes sociales.
- g) Falta de flexibilidad humana y constructiva.
- h) Desinterés y falta de responsabilidad.
- i) Falta de conciencia de las funciones.
- j) Anomia institucional.
- k) Falta de planes de acción eficaces.
- l) Otros factores como: familia, sociedad y mala comunicación.

- ¿Qué factores psicológicos, sociológicos y educativos inciden en la eficiencia terminal?

- a) Psicológicos: encontramos desde los pensamientos limitantes de la educación con respecto a los profesores, es decir, querer educar como antes se hacía, hasta las nuevas visiones generacionales de los alumnos, desmotivación, desinterés y conciencia real.
- b) Sociológicos: se observaron el uso imprudente de la tecnología y redes sociales, las características generacionales de los alumnos, analfabetismo moral, las condiciones familiares y los cambios sociales que viven los actores de la educación.
- c) Educativos: Se rescataron factores como la falta de organización y administración del tiempo, falta de estrategias de enseñanza - aprendizaje, falta de métodos de estudio, falta de conciencia de las funciones docentes y estudiantiles, anomia institucional y el requerimiento de planes y proyectos educativos eficaces.

Es importante mencionar que los tres factores anteriores se vinculan de manera educativa, es decir, uno puede influir y afectar a los demás y viceversa.

- ¿Cómo influye la normatividad de la UG en la eficiencia terminal?

Según los datos obtenidos, la normatividad de la UG se encuentra en equilibrio respecto a la reprobación, rezago y la eficiencia terminal, es decir, se considera prudente, lo cual nos indica que el factor que puede afectar es la anomia de los actores respecto a la normatividad vigente de la UG.

- ¿Qué perspectiva tienen los alumnos con respecto a la eficiencia terminal?

La perspectiva que manejan los alumnos con respecto a la eficiencia terminal es muy objetiva con respecto a su responsabilidad en la misma, lo cual mencionan, una falta de conciencia respecto a sus funciones y sobre todo en la actuación de las mismas, manifiestan su responsabilidad en el desinterés, falta de motivación, falta de estrategias y métodos de estudio, falta de flexibilidad humana y constructiva de los profesores y, con ello, logran manifestar una falta de plan de acción eficiente en su trayectoria académica.

- ¿Qué perspectiva tienen los profesores con respecto a la eficiencia terminal?

Los profesores manifiestan una perspectiva objetiva con respecto a la eficiencia terminal, lo cual se rescata una visión donde determinan factores como falta de compromiso y responsabilidad, sobre todo del alumno y en la praxis del profesor, falta de formación pedagógica y por ende, una falta de conocimiento de la cuestión humanística y constructiva que emana el Modelo Educativo de la UG.

De forma general también se encuentran factores inherentes a lo anterior como la reprobación, el rezago, la falta de organización, administración de tiempo y motivación de los alumnos; y por otro lado, falta de formación pedagógica por parte de los profesores.

Conclusiones

Con lo anterior se concluye que las necesidades actuales de la educación son totalmente diferentes, se requiere considerar de forma precisa y obvia los cambios paradigmáticos de los adolescentes, los cuales han sido un impacto directo a la labor docente tradicional (antigua por así decirlo), por ello encontramos exceso de uso de redes sociales, falta de habilidades socioemocionales, el hedonismo, individualismo, analfabetismo moral y falta de procesos educativos y normativos apropiados para los estudiantes y sus características actuales como una demanda de la propia sociedad.

Este estudio contribuye a explicar el abandono escolar, demostrando la necesidad de generar nuevas propuestas de intervención educativa, tomando en cuenta las características de las generaciones actuales, sus percepciones, necesidades y paradigmas, siendo así una forma de entender el fenómeno estudiado. El estudio es un paso de otras investigaciones que vendrán a complementar más factores e incluir más información institucional, académica y hasta personal que generen una realidad educativa adecuada y pertinente para incrementar la eficiencia terminal y disminuir el abandono escolar.

Referencias

- ANUIES. (2001). "Programas institucionales de tutoría: una propuesta de la ANUIES para su organización y funcionamiento en las instituciones de educación superior". México: ANUIES.
- Berger, P. y Luckmann T. (1998). La construcción social de la realidad. Talleres gráficos Color Efe. Argentina.
- Bernal, C. (2010). "Metodología de la investigación". 3ra. Edición. Colombia. Pearson educación.
- Domínguez, D. (2013). Artículo REICE: "problemas relacionados con la eficiencia terminal desde la perspectiva de estudiantes universitarios". ISSN: 1696-4713.
- Gibbs, G. (2012). "El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa". Madrid. Editorial Morata.
- Guzmán, J. (2000). Tesis "Evaluación de la eficiencia terminal del Plan de estudios 1993 – 1997 de la licenciatura en trabajo social, U. A. N. L.
- Martínez, 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: ANUIES serie Investigaciones.

- Perrenoud, P. (1997). "Construir competencias desde la escuela". Francia. J. C. Sáez editores.
- Piaget, J. (1967). Seis estudios de psicología. Barcelona: Seix Barral.
- Pimienta, J. (2007). Metodología constructivista. México: Pearson Prentice Hall.
- Reporte de la Encuesta Nacional de Deserción en la Educación Media Superior. SEP. (2012).
- Romo, A. (2010). "Sistemas de acompañamiento en el nivel medio superior". México. ANUIES.
- Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina [SITEAL]. (2008). La escuela y los adolescentes.
- Tobón, S. (2005). "Formación basada en competencias". Bogotá. Ecoe ediciones. UGTO. (2000).
- Programa Institucional de Tutoría Académica. Guanajuato: UGTO.
- UGTO. (2005). El sistema tutorial de la Universidad de Guanajuato: una propuesta para su operación. Guanajuato: Alebrije.
- UGTO. (2008). Normatividad vigente de la Universidad de Guanajuato 2008. Primera edición. Producción Rectoría General.
- UGTO. (2010). Programa Educativo 2010. Guanajuato: UGTO.

Acompañamiento Integral como predictor de la retención estudiantil en la UNAD

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

Francia Liliana Villegas Rios francia.villegas@unad.edu.co Colombia
Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD
Yhon Gabriel Pinzón yhon.pinzon@unad.edu.co Colombia
Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD

Resumen

En la Universidad Nacional Abierta y a Distancia, UNAD, el problema del abandono estudiantil ha sido tema de constante revisión, en el que se ha venido interviniendo periodo tras periodo, mediante el fortalecimiento del acompañamiento integral que la consejería académica brinda a los estudiantes de primera matrícula.

El propósito de esta experiencia es analizar el resultado del acompañamiento integral desarrollado por la Consejería Académica de la UNAD, como elemento clave para el incremento del índice de retención estudiantil, a partir del diagnóstico oportuno e intervención de los factores potenciadores de la deserción, que se convierten en elemento predictor de la retención estudiantil en la UNAD.

Los estudiantes que ingresan a la UNAD deben trascender paradigmas para lograr su adaptación en la modalidad de educación a distancia tales como la metodología, la interacción en los ambientes virtuales de aprendizaje AVA y la capacidad y compromiso con su proceso de aprendizaje. Desde esta perspectiva la UNAD en su Proyecto académico pedagógico solidario, PAPS v. 3.0, define el modelo pedagógico unadista MPU, apoyado en E-learning, donde el estudiante como centro del proceso formativo se apoya en nueve dimensiones que le permiten potenciar su aprendizaje autónomo, colaborativo y significativo. Los docentes de los cursos de primera matrícula, los consejeros académicos y los e-monitores, se constituyen en los actores que soportan los procesos de retención estudiantil y se fortalece la gestión de la consejería académica como agente dinamizador del proyecto de retención y permanencia estudiantil; quien brinda servicios estudiantiles para acoger, incorporar y sostener al estudiante durante su proyecto educativo a distancia. (UNAD, 2011).

El acompañamiento integral que brinda el consejero académico se realiza en varios momentos y, se apoya en la dinámica del curso Catedra Unadista CU, que se constituye en escenario para la comprensión del MPU y el desarrollo del proceso académico pedagógico por parte del estudiante. Primer momento se

identifican los factores de riesgo con que inician los estudiantes el proceso formativo y se implementan estrategias pedagógicas didácticas para superarlos; segundo momento se determina el nivel de ingresos en los cursos matriculados y se evalúa la participación en actividades de vida académica de la CU, facilitando el aprendizaje en los AVA; tercer momento se identifica el rendimiento académico, interactuando con la escuela para apoyar al estudiante de forma que trascienda las dificultades encontradas; revisando el nivel de aprobación de los cursos matriculados, la decisión del estudiante permanecer o abandonar sus estudios, y los motivos que lo llevan a tomar tal decisión, orientándole respecto a sus perspectivas de estudio.

Para el desarrollo del acompañamiento integral se trabaja “La matriz de Acompañamiento” en la que se registran categorías, variables y elementos estructurales para cada estudiante y cada momento del proceso.

Como resultado de esta experiencia, se encontró que los factores más influyentes asociados al abandono estudiantil corresponden a: la institución: modalidad de estudio (30.3%); el rol propio del estudiante dificultades en la administración del tiempo y/o hábitos de estudio (26.6%), dificultades personales y/o familiares (19.7%); algunos otros factores con menor incidencia están referidos al accionar docente y razones exógenas al estudiante. Se encontró también que el porcentaje preliminar de la retención para el 2018 -I se predice en el 63,2% vs. una retención real de 62.5% y para el 2018- II se predice una retención del 59,79% vs. una retención real de 61.6%.

Se encuentra entonces, que el acompañamiento integral se convierte en un elemento predictor de la retención estudiantil en la UNAD y se consolida como un sistema de alertas tempranas al detectar en diferentes momentos los factores que inciden en el abandono estudiantil, con el fin de intervenir oportunamente los mismos.

Descriptor o Palabras Clave. Acompañamiento integral, Consejería académica, Factores del abandono estudiantil.

Problemática y contexto: El problema del abandono en educación superior o terciaria es complejo, según estudios realizados por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), un 32% de estudiantes universitarios abandonan sus estudios, siendo cifras superiores al 40% en países como Estados Unidos, Hungría, Noruega, Nueva Zelanda y Suecia. Sin embargo, en países como Dinamarca, Finlandia, Francia y Japón el porcentaje es inferior al 25%, (OCDE, 2013). La cifra de deserción es aún mayor al tratarse de modalidad de educación a distancia, plantea un estudio del Consorcio CEDERJ, (Centro de Ciencias y Educación Superior a Distancia del Estado de Río de Janeiro), que: “En la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED - España) el 58% de los estudiantes abandonan los estudios antes de comenzar el curso (Arias, 2004). En la Open University de Gran Bretaña (UKOU), alrededor del 13% de los estudiantes abandonan los estudios antes del inicio del curso, el 38% antes de la primera actividad y el 14% durante el curso (Simpson,

2004). En Venezuela alcanzan 79% (Wang y Wu, 2004). En Brasil, algunas instituciones llegan a tasas superiores al 70% aproximadamente, (Sánchez, 2005)". (Masuda, Cassiano, Macedo, y Bielschowsky, 2016). En Colombia alrededor del 37% de los estudiantes que comienzan un programa universitario abandonan el sistema de educación superior, mientras que en Estados Unidos este porcentaje es del 15%. (Revista Dinero, 2017).

Para el caso de Colombia y específicamente de la UNAD, universidad pública de carácter nacional, adscrita al Ministerio de Educación Nacional - MEN- en los términos definidos en la Ley 30 de 1992, pionera en educación a distancia -EaD-, actualmente catalogada como Mega Universidad con más de 100 mil estudiantes matriculados en los diferentes programas ofertados a nivel de educación básica, secundaria y superior; se han establecido esfuerzos para atender el complejo problema del abandono estudiantil, mediante la creación de una unidad misional para afianzar la calidad y el bienestar educativo, denominada Vicerrectoría de Servicios a Aspirantes, Estudiantes y Egresados VISAE, y cuya finalidad es liderar las estrategias para prevenir el abandono estudiantil.

Estudios realizados por la Vicerrectoría de servicios al aspirante, el estudiante y el egresado VISA de la UNAD, referencia que datos del MEN en el sistema para la prevención de la deserción de la educación superior -SPADIES, muestran el indicador nacional promedio de la deserción por cohorte para el periodo comprendido entre 2008 y 2012 en el 22%, el indicador para programas presenciales en el 20%, el indicador de los programas a distancia en el 30% y el mismo indicador para la UNAD en ese entonces en el 40%. (VISAE, 2014). Hoy gracias al esfuerzo de la institución se ha logrado disminuir la deserción temprana al 38%, (Sistema inteligente institucional, 2019).

Objetivo: En este documento se presentan los resultados de la estrategia de acompañamiento integral, desarrollada por la Consejería Académica de la UNAD, como elemento clave para el incremento del índice de retención estudiantil, a partir del diagnóstico oportuno e intervención de los factores potenciadores de la deserción y que se convierte en elemento predictor de la retención temprana en la UNAD.

Referentes Teóricos: El abandono estudiantil reconocido en sus inicios como deserción, presenta grandes implicaciones para el sistema educativo por las consecuencias de orden económico, psicológico y social que genera en los actores del sistema -estudiantes, familias, instituciones educativas y estado-. Entre los primeros estudiosos de la deserción estudiantil se reconocen autores estadounidenses como Tinto, Spady, Kamens, Astin y Bean, quienes la explican desde diversos enfoques como el psicológico, el social y el económico.

Existe consenso para definir la deserción como un abandono voluntario que puede ser explicado por diferentes categorías de variables: socioeconómicas,

individuales, institucionales y académicas (Tinto, 1989), las cuales se convierten en los elementos que dan origen a los factores a analizar como causantes de la deserción estudiantil. Desde el Ministerio de educación la deserción puede definirse como el abandono definitivo (más de un año) de las aulas y del programa de formación. (MEN, 2015).

Los análisis realizados en el SPADIES, precisan que los principales factores asociados a este fenómeno en el caso de nuestro país, están relacionados con las bajas competencias académicas de entrada, las dificultades económicas, los aspectos relacionados con la orientación socio ocupacional y la adaptación al ambiente universitario de los estudiantes. (MEN, 2015).

Por su parte la VISAE, a partir de una encuesta mediante la cual analizó la deserción entre el periodo 2008-I a 2012- II, encontró que la mayoría de los encuestados mencionaron razones económicas, específicamente porque no contaban con dinero para pagar la matrícula (factor socioeconómico), siguiendo en su orden, la incompatibilidad horaria con actividades extraacadémicas (factor individual) y la adaptación a la metodología de la Universidad (factor institucional). Dentro del factor académico la dificultad con los cursos, seguida de la insatisfacción con el programa académico escogido. (Peralta y Mora, 2016).

Respecto a los tipos de deserción, se consideran dos perspectivas la espacial y la temporal; la primera se refiere al cálculo por escuela, por centro, por nivel educativo y por programa: la segunda se refiere al tiempo en que se presenta – precoz antes de matricularse, temprana en la 1ª mitad del programa y tardía en la 2ª mitad del programa. (Vásquez, Castaño, Gallón, y Gómez, 2003). Una tercera perspectiva, la presentan Berger & Lyon (2005, p. 7), cuando afirman que persistencia es el deseo y la acción de un estudiante de permanecer dentro de un sistema de educación superior desde el inicio hasta obtener su título y, retención como la capacidad institucional para mantener un estudiante desde la admisión/inscripción hasta su graduación.

A nivel institucional, la UNAD ha definido la política de retención y permanencia, producto del análisis situacional realizado en el marco del XVIII encuentro nacional de líderes Unadistas, en la cual se establecen los elementos fundamentales y estrategias para la retención y permanencia en la institución; así mismo, define los referentes que sustentan la política planteada, precisando conceptualmente la retención y permanencia estudiantil, así: *Retención estudiantil*. Se define como la aplicación efectiva de estrategias y acciones que garanticen la satisfacción, acompañamiento y motivación de los estudiantes de primera matrícula, para que puedan dar continuidad a su proceso formativo, en atención a sus expectativas y realidades. *Permanencia*. Se define como la oportunidad que tiene el estudiante de contar con estrategias y acciones que garanticen la satisfacción, acompañamiento y motivación para mantener su decisión de continuidad y terminación hasta obtener su título. (UNAD, 2018).

Acompañamiento Integral al Estudiante: Los nuevos retos que genera la ampliación de cobertura del sistema educativo, entre los cuales se incluye de

forma representativa la educación a distancia, implican la necesidad de que las instituciones de educación superior refuercen sus acciones para promover la culminación exitosa del estudio por parte de sus estudiantes (MEN, 2015), en este orden de ideas es fundamental la implementación de estrategias de intervención pertinentes en cada etapa del ciclo de vida del estudiante, desde su ingreso hasta la culminación de sus estudios.

En la UNAD estas acciones están proyectadas desde el Sistema Nacional de Consejería Académica, como estrategia fundamental para prevenir el abandono estudiantil. Este sistema opera a partir de la implementación de 4 ejes estratégicos: Acogida e integración Unadista, Caracterización estudiantil, Plan de Acción Pedagógico contextualizado y Acompañamiento Integral al estudiante; este último eje se encarga de analizar y realimentar los resultados de las dinámicas de los otros tres ejes.

Desde la Vicerrectoría de Servicios a Aspirantes, Estudiantes y Egresados VISAE, la actividad de acompañamiento integral al estudiante es liderada por la consejería académica, definida de acuerdo con el reglamento estudiantil como la implementación de acciones de intervención psicosocial, pedagógicas y didácticas orientadas a disminuir en el estudiante los factores de riesgo académico y potenciar los factores favorecedores para su permanencia y el éxito académico. (UNAD, 2013).

El acompañamiento se realiza a partir de las diversas estrategias y acciones implementadas por el consejero académico, que parte por reconocer los intereses y motivaciones de los estudiantes en relación con los retos que asumen al enfrentar un nuevo paradigma que implica cambios en su manera de percibir la educación. Lo anterior implica que el consejero se apropie e implemente distintos accionares, desde su permanente reflexión pedagógica, que realice un contacto permanente con el estudiante teniendo como medio preferencial el curso de Cátedra Unadista, lo cual permite realizar un acompañamiento significativo y de impacto que promueve los índices de permanencia en la UNAD.

Metodología: El estudio que se presenta es el resultado del trabajo de intervención realizado por los consejeros académicos de la UNAD en el año 2018. Es un estudio de tipo descriptivo que permite detallar los factores de riesgo que afectan la retención estudiantil, a través de la definición y medición de categorías y variables utilizadas en cada uno de los momentos del acompañamiento, permitiendo el seguimiento de la respuesta del estudiante, lo que define su continuidad en el proceso académico.

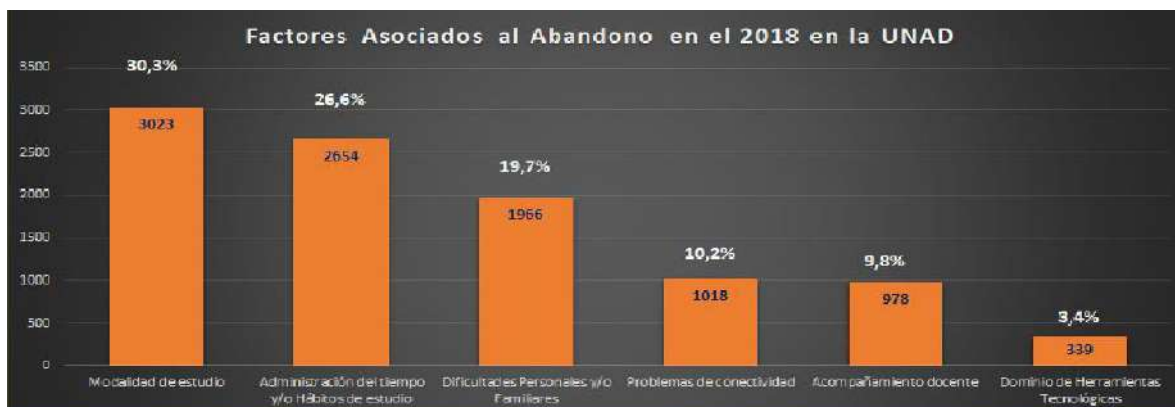
En el documento *El acompañamiento en la consejería académica en la UNAD*, como práctica de integración universitaria presentado en la VII Conferencia Latinoamericana sobre el abandono en la educación superior - VII CLABES, se detallan el desarrollo del acompañamiento que permite identificar los factores que inciden en el riesgo de deserción del estudiante, para poder implementar acciones adecuadas y conducentes a disminuir su impacto en el proceso formativo del estudiante y, la identificación de los factores protectores que

favorecen la integración y permanencia del estudiante en su proyecto profesional. (Villegas, Pinzón y Acevedo, 2017).

En el año 2018, se atiende una población de 27779 estudiantes nuevos matriculados en la UNAD, los cuales fueron acompañados por 139 consejeros académicos en los 65 centros distribuidos en el país. Para el desarrollo del acompañamiento integral se trabaja “La matriz de acompañamiento” en la que se registran en tres momentos claves del período académico, las categorías, variables y elementos estructurales que dan cuenta de la gestión de cada estudiante en la dinamización de su proceso académico. Este registro se realiza mediante la migración de información del estudiante, desde el campus virtual y el sistema de información de la SIVISAE, de variables tales como participación en inducción, resultados de la prueba de caracterización, participación en los talleres del plan de acción pedagógico contextualizado, avances del proceso formativo en la Cátedra Unadista y los demás cursos académicos matriculados; y se complementa con el registro de la gestión del consejero académico, en la interacción con el estudiante, a través de diversas mediaciones, como curso virtual catedra Unadista, teléfono, contacto personal, correo electrónico, chat de VISAE, Skype, entre otros; el análisis de las variables en cada momento del acompañamiento permite determinar las alertas y/o niveles de riesgos del estudiante, pudiendo así el consejero académico implementar las acciones que favorezcan la retención y el éxito académico de este.

Resultados: La acción de acompañamiento integral de consejería académica en la UNAD, sirve como sistema de alertas tempranas para identificar los estudiantes en riesgos en los momentos claves del periodo académico y poder establecer acciones estratégicas que permitan mitigar o desaparecer el riesgo y potenciar la permanencia y éxito académico del estudiante.

En este sentido, como resultado final del acompañamiento encontramos dos aspectos fundamentales, el primero referido a los factores asociados al abandono estudiantil en la UNAD, en el que se identifica que de los 27779 estudiantes de primera matrícula que fueron acompañados por los consejeros en su primer periodo de vida académica en la universidad, 9778 estudiantes resultaron como desertores, al manifestar su voluntad de retiro. Estos estudiantes reportan como aspectos causantes del abandono los siguientes: En el factor institucional, la adaptación a la modalidad de estudio (30.3%); en el factor personal, dificultades en la administración del tiempo y/o hábitos de estudio (26.6%), y las dificultades personales y/o familiares (19.7%); algunos otros factores con menor incidencia están referidos al acompañamiento docente y otras razones exógenas al estudiante, como se muestra en la siguiente gráfica.



Gráfica 1. Factores asociados al abandono en la UNAD.

El segundo aspecto resultado del ejercicio de acompañamiento, es la posibilidad de predicción de la deserción o abandono de los estudiantes. Encontramos como resultado del acompañamiento integral al estudiante, que el porcentaje predictivo de la retención para el 2018 -I es de 63,2% vs. una retención real de 62.5% y para el 2018-II se predice una retención del 59,79% vs. una retención real de 61.6%, como se muestra en el gráfico 2.



Gráfica 2. Retención, predicción VS realidad

Lo anterior nos permite concluir que los resultados del acompañamiento se convierten en elementos predictores de la deserción estudiantil para la Universidad Nacional a Abierta y a Distancia.

Conclusiones y contribuciones: El abandono estudiantil en la educación superior es un tema complejo, que afecta todas las modalidades educativas y en la educación a distancia es mayor por las mismas situaciones a la que se enfrentan los estudiantes que ingresan a esta modalidad de estudio, según estudios analizados más del 50% de los estudiantes que ingresan abandonan sus estudios, antes de iniciar las actividades académicas o durante el proceso del primer periodo académico.

La actividad de acompañamiento integral que brinda la consejería académica a estudiantes de primera matrícula, lo define la VISAE como una actividad

transversal al desarrollo del proceso académico y se desarrolla desde tres dimensiones: psicosocial, pedagógica y didáctica, orientadas a favorecer el éxito académico del estudiante en la modalidad educativa y su permanencia en el proceso formativo.

Si bien el abandono es una realidad, para las universidades es importante saber cuáles son las causantes de este flagelo, para poderlo atender con acciones pertinentes. En este sentido, los factores que más inciden en el abandono en la UNAD están referido al Institucional, con la modalidad de estudio, el más significativo, y el acompañamiento docente en segundo lugar; al personal, desde las dificultades para administrar el tiempo, adoptar hábitos de estudio, dificultades personales así como el dominio de las herramientas digitales.

Los estudios muestran las cifras elevadas de abandono de estudiantes en la modalidad de educación a distancia, en la UNAD gracias al esfuerzo de la institución y al trabajo que se realiza desde el acompañamiento integral se ha logrado bajar la deserción al 38%.

El acompañamiento integral de consejería académica se convierte en un sistema de alertas tempranas para detectar, en los momentos claves del proceso formativo del estudiante las situaciones de riesgos y atenderlas para favorecer la permanencia del estudiante en la institución.

Este estudio se convierte en una metodología para prevenir la deserción temprana en la modalidad de educación a distancia.

Referencias

Berger, J. & Lyon, S. (2005). "Past to Present: A Historical Look at Retention." In Seldman, A. (Ed.) College Student Retention: Formula for Student Success. Preager Press.

<http://books.google.com.co/books?id=cck5B_ADM_YC&pg=PA87&lpg=PA87&dq=%22The+nexus+between+college+choice+and+persistence%22&source=bl&ots=n-xVI-6Dn0&sig=J3nrlfloxqYwgY0jsBE80JPCks&hl=es&ei=7WVHS7e5EonFIAfu6IAF&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=9&ved=0CDcQ6AEwCA#v=onepage&q=%22The%20nexus%20between%20college%20choice%20and%20persistence%22&f=false> [Consulta: abril de 2019].

Masuda, M., Cassiano, K., Macedo, M. y Bielschowsky, C. (2016). El perfil de los alumnos y las acciones para disminuir la deserción escolar: la experiencia del Consorcio CEDERJ. En Cruz, M. y Sánchez, A. (Eds.), Claves innovadoras para la prevención del abandono en instituciones de educación abierta y a distancia: experiencias internacionales, 11- 25. Santo Domingo: Ediciones UAPA.

<<https://aiesad.uned.ac.cr/images/documentos/ClavesInnovadoras-2017.pdf>> [Consulta: mayo de 2019].

Ministerio de Educación Nacional, MEN. (2015). Guía para la implementación de educación superior del modelo de gestión de permanencia y graduación estudiantil en instituciones. (1ra. Ed.). Bogotá, Colombia: Imprenta nacional de Colombia. <https://www.mineducacion.gov.co/1759/articulos-356272_recurso.pdf> [Consulta: abril de 2019].

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2013). Education at a glance 2013. OECD indicators. OCDE Publishing. doi: 10.1787/eag-2013-

Peralta, P. & Mora, J. (2016). El Abandono en la educación virtual y a Distancia: El Caso de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia-UNAD, Colombia. En VI Congreso CLABES. 198-208. <<https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1330>> [Consulta: abril de 2019].

Sin, (2017, 29 de junio). ¿Por qué enfrentamos una tasa tan alta de deserción en la educación superior? Dinero. <<https://www.dinero.com/pais/articulo/desercion-y-abandono-de-la-educacion-universitaria-en-colombia/247068>> [Consulta: Julio de 2019]

Tinto, Vincent. (1989). Definir la deserción: Una cuestión de perspectiva. Revista de la Educación Superior, 18, (71) <<http://publicaciones.anui.es.mx/revista/71>> [Consulta: marzo de 2019]

Universidad Nacional Abierta y a Distancia, UNAD. (2018). Acuerdo 002 del 30 de enero del 2018. Política Institucional de Retención y Permanencia Estudiantil. <https://sgeneral.unad.edu.co/images/documentos/consejoSuperior/acuerdos/2018/COSU_ACUE_002_20180130.pdf> [Consulta: junio de 2019].

Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD. (2011). Proyecto Académico Pedagógico Solidario Versión 3.0. <<https://academia.unad.edu.co/images/pap-solidario/PAP%20solidario%20v3.pdf>> [Consulta: mayo de 2019].

Vásquez, J., Castaño, E., Gallón, S., y Gómez, K. (2003). Determinantes de la Deserción Estudiantil en la Universidad de Antioquia. Borradores del Centro de Investigaciones y Consultorías en Ciencias Económicas CIE, (04), 1-38 Vicerrectoría de servicios a aspirantes, estudiantes y egresados, VISAE, UNAD. (2014). Deserción Institucional y por escuelas desde el SPADIES, 90.

Villegas, F., Pinzón, Y. y Acevedo, S. (2017). El Acompañamiento desde la Consejería Académica en la UNAD. VII Conferencia Latinoamericana sobre el abandono en la educación superior - VII CLABES.

Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD. (13 de diciembre de 2013).

Reglamento

Estudiantil.

Obtenido

de

www.unad.edu.co:

<https://sgeneral.unad.edu.co/images/documentos/consejoSuperior/acuerdos/2013/COSU_ACUE_029_20131229.pdf> [Consulta: junio de 2019].

FOCES. Herramienta de caracterización socioeducativa e implementación de soportes estudiantiles.

Línea 5. Políticas nacionales y gestión institucional para la reducción del abandono.

Ann Fleet annfleet@uchile.cl Chile UNIVERSIDAD DE CHILE

Resumen.

La Universidad de Chile ha avanzado en el diseño e implementación de herramientas de caracterización estudiantil, recabando antecedentes que permiten describir las condiciones de la población universitaria. Lo anterior, para identificar las particularidades de los diversos grupos prioritarios y con ello desarrollar mecanismos de apoyo pertinentes a las necesidades detectadas, favoreciendo su tránsito académico en el sistema educativo.

A partir del año 2018, la Dirección de Bienestar y Desarrollo Estudiantil (DIRBDE) perfecciona el mecanismo de recolección de antecedentes estudiantiles con la creación del Formulario de Caracterización Socioeducativa (FOCES). A partir de ello se asume el desafío de contar con un instrumento que recoge la diversificación del estudiantado, lo cual, a partir de la incorporación de Sistemas de Admisión Prioritarios (2011) y la Política de Equidad e Inclusión (2014), han ampliado la participación de estudiantes procedentes de regiones, sumando, al mismo tiempo, un mayor número de estudiantes de contextos de alta vulnerabilidad socioeconómica. El contexto descrito implica avanzar desde una caracterización basada en variables socioeconómicas -que tradicionalmente se había utilizado para medir factores de necesidad en la población estudiantil- hacia un sistema que incorpora variables socioeducativas, considerando:

- *La homologación de las nuevas variables de tramificación implementadas por el Ministerio de Desarrollo Social de Chile* en su nuevo Registro Social de Hogares (RSH). Éste consiste en un repositorio dinámico de las personas agrupadas en hogares, con información integrada y actualizada periódicamente con datos procedentes de registros administrativos estatales, agregando la evaluación de medios y factores de vulnerabilidad.
- *Avanzar en un diagnóstico integral*, incorporando dimensiones adicionales a los levantados en los instrumentos públicos. Lo anterior, a fin de reconocer aquellos factores que dificultan la inserción en la vida universitaria, impactando en la trayectoria académica y su retención. Desde este prisma, se adicionan a la dimensión socioeconómica las variables vinculadas a la dimensión socioeducativa, la dimensión sociodemográfica y la dimensión sociocultural.
- *Alinear las características estudiantiles diagnosticadas a los soportes de apoyo universitarios*, mejorando los programas ofrecidos y perfeccionando la priorización de los diversos perfiles que se identifican a partir del nuevo

instrumento. Esto conlleva ampliar las alternativas de acompañamiento, con la creación de estrategias que aborden no sólo la transferencia monetaria directa o asociada al pago de arancel. Lo expuesto, involucra potenciar acciones vinculadas a la participación, necesidades culturales e integración de las ayudas estudiantiles al proceso de enseñanza -aprendizaje.

- *Generar un sistema de fácil usabilidad*, a partir de la incorporación de tecnología que permita su utilización en diversas plataformas, potenciando el uso censal del nuevo Formulario de Caracterización.

En el presente trabajo se aborda el diseño de la nueva herramienta de Caracterización, identificando las dimensiones y variables utilizadas, así como también su constitución como herramienta única para el levantamiento de características de los perfiles estudiantiles, requiriendo de programas consistentes que permitan favorecer la reducción del abandono.

Los cambios significativos de la matrícula de Educación Superior en Chile y el nuevo escenario para las Instituciones, orientan el reconocimiento de las variables que caracterizan los “nuevos perfiles”. Ello no sólo desde los aspectos académicos escolares y el vínculo con variables económicas, ya que resultan insuficientes para abordar y acompañar a aquellos estudiantes que provienen de contextos de mayor vulnerabilidad. En este sentido, se amplía la revisión a las variables que recogen el Modelo de Retención Universitaria de Tinto, incorporando aspectos sociodemográficos, familiares y de contextos, adicionando los factores propuestos por el Modelo de Bean, donde se incorpora el reconocimiento de intereses del estudiante y el apoyo financiero como características significativas a diagnosticar e intervenir.

Descriptor o Palabras Clave:

Caracterización Socioeducativa, Perfiles estudiantiles, Soportes de apoyo, Retención.

1. Antecedentes.

Hasta el año 2012, la Universidad de Chile contaba con un sistema de datos estructurados denominado Sistema de beneficios, orientado a la evaluación del estudiantado para la asignación de ayudas de mantención. Éste recababa los datos demográficos y de caracterización de manera manual, alcanzando una cobertura de 12.816 estudiantes, equivalente al 45% de la matrícula del periodo.

Tabla N° 1 Estructura Pauta de evaluación de beneficios 2012.

Tabla	Variables	Ponderación
I	Ingreso Per cápita	50%
II	Situación Ocupacional	15%
III	Tenencia De Vivienda	5%
IV	Tipo De Vivienda	10%
V	Condicionantes Sociales	20%
	Total	100%

Fuente: Elaboración DBE

La limitada recopilación de antecedentes, la desactualización tecnológica, y el carácter manual del registro asociado, obliga al perfeccionamiento del instrumento de recolección de información, dando origen a una segunda etapa para la obtención de antecedentes. Fue así que se crea la *Ficha Social o Sistema de Ingreso Único de Caracterización Socioeconómica (FS)*, vinculada a una plataforma web articulada con los sistemas corporativos académicos de la Universidad.

En esta fase se incorpora el acceso a la FS durante todo el año, autorreportando información sociofamiliar que es validada a partir de la revisión documental por los equipos técnicos de los 17 Servicios de Bienestar Estudiantil de las distintas Unidades Académicas de la Universidad. Lo anterior, de acuerdo con los diferentes procesos focalizados, ya sea para acceder a beneficios, hacer uso de servicios o presentar antecedentes a organismos externos. De igual forma, a través de la información entregada se construyen indicadores sobre los distintos perfiles de grupos prioritarios, se realiza la calificación socioeconómica para beneficios ministeriales, y se desarrolla el proceso de seguimiento individual. La plataforma permitía capturar variables de identificación, educacionales, sociofamiliares, de salud, patrimonio y otras agrupadas como condicionantes sociales.

Los antecedentes reportados y validados por los equipos técnicos se traspasaban automáticamente a la pauta de evaluación, generando una propuesta de puntaje visada por los equipos profesionales, categorizando al estudiante de acuerdo a tramo de prioridad (puntaje) y vulnerabilidad (clasificación asistente social). El año 2014, 16.685 estudiantes reportaron información. Para el año 2017, el número aumentó a 23.305 estudiantes, alcanzando al 77% de la matrícula de Pregrado, distribuidos en 11.858 estudiantes mujeres (50,8%) y 11.403 varones (49,2%).

El año 2016, la política de Gratuidad para la Educación Superior redefine la caracterización pública que, hasta ese momento, estaba centrada en variables de necesidad económica asociadas sólo al cálculo del ingreso per cápita. En nuevo mecanismo categoriza distintas dimensiones desde un prisma integral, clasificando a la población en tramos de vulnerabilidad. Con este impulso la Universidad asume el reto de mejorar al sistema acreditación estudiantil institucional.

Surge, entonces, la necesidad de mejorar la potencialidad de los datos obtenidos, fortaleciendo su incidencia en la gestión de los mecanismos de apoyo y la toma de decisiones. Ello, a partir de la modernización del sistema de reportería, la incorporación de indicadores y soportes de seguimiento con énfasis en los grupos prioritarios, como también, autonomía tanto desde el nivel central como del espacio local, para profundizar los análisis y generar acciones que se adapten a las demandas estudiantiles.

Adicionalmente, se hace necesario identificar variables socioeducativas y socioculturales anexas a las levantadas por los instrumentos de evaluación públicos. Éstas permitirían complementar la caracterización de los estudiantes

respecto a aquellos factores que dificultan su inserción en la vida universitaria, favoreciendo la identificación de elementos que limitan su permanencia y obstaculizan su trayectoria estudiantil limitando el egreso oportuno. Todo esto conduce a la modernización del sistema de caracterización, con el diseño de la Plataforma FOCES (Formulario de Caracterización Socioeducativa), el que fue implementado como piloto a fines del 2018, brindando los primeros antecedentes para el presente periodo académico.

2. Marco Referencial y Conceptual.

Los procesos de caracterización en Educación Superior han apuntado a la identificación de atributos, cualidades o datos específicos, con el propósito de describir de manera cuantitativa y cualitativa los elementos comunes de la población estudiantil, como también, la identificación de los distintos perfiles de ingreso. Lo anterior, a fin de establecer estrategias que promuevan su permanencia y egreso oportuno, acogiendo su heterogeneidad desde un enfoque que potencie sus capacidades y ofrezca oportunidades y experiencias formativas.

La descripción y análisis de las características de las y los estudiantes se ha hecho más significativa a partir de la masificación de la Educación Superior en Chile. Para el año 2009, de acuerdo con los datos recabados por el Consejo Nacional de Educación Superior, la matrícula en el nivel terciario alcanzaba a 816.578 estudiantes. En tanto, para el año 2019 esta cifra aumenta a un 44,52%, llegando a 1.180. 181. Este aumento en los/as participantes de educación superior va acompañado del acceso al sistema educativo de estudiantes con mayores dificultades socioeconómicas, del crecimiento en la diversidad sociocultural, una feminización de la matrícula, entre otros factores que reconfiguran el perfil del estudiantado.

Este contexto obliga a las Instituciones a adaptarse en el desarrollo de estrategias que garanticen la retención de los nuevos perfiles de ingreso, contando con herramientas que identifiquen las condiciones estudiantiles, para desarrollar políticas y programas que promuevan la equidad y la inclusión desde una formación integral. En este sentido, la actual apertura de las universidades selectivas a grupos de estudiantes más numerosos y heterogéneos cuestiona la concepción en su origen exclusiva y elitista del sistema de educación superior (CINDA, 2019).

Ainscow (2001) plantea que estas transformaciones vinculadas a la diversidad social y cultural en el ambiente educativo no deben constituirse en un factor obstaculizador, si no, por el contrario, implica una oportunidad de aprendizaje, por lo cual, las instituciones deben ajustarse a las necesidades educativas de los estudiantes, para resguardar que estos aspectos no impidan su tránsito exitoso en el nivel terciario favoreciendo la retención estudiantil. Los distintos elementos que caracterizan a los/as estudiantes se constituyen en variables explicativas que permiten abordar la deserción y retención, así como también dar cuenta de los alcances sobre el rendimiento académico, generando planes de acciones fundado y coherentes a la realidad estudiantil diagnosticada.

Desde las vertientes teóricas, un primer abordaje apuntó al levantamiento de variables asociadas a características y atributos de las/los estudiantes desde una *mirada psicológica*. Allí se asigna la responsabilidad de la permanencia u abandono a los aspectos personales, sin incorporar otros factores. Un segundo modelo *asume un prisma sociológico*, reconociendo la influencia de factores externos a los/ las estudiantes, siendo relevante la interacción entre las características personales y aspectos significativos del ambiente institucional. Spady (1970) identifica distintas relaciones que favorecen la permanencia estudiantil, tales como: el ambiente familiar, congruencia normativa, apoyo de pares e integración social, entre otros aspectos.

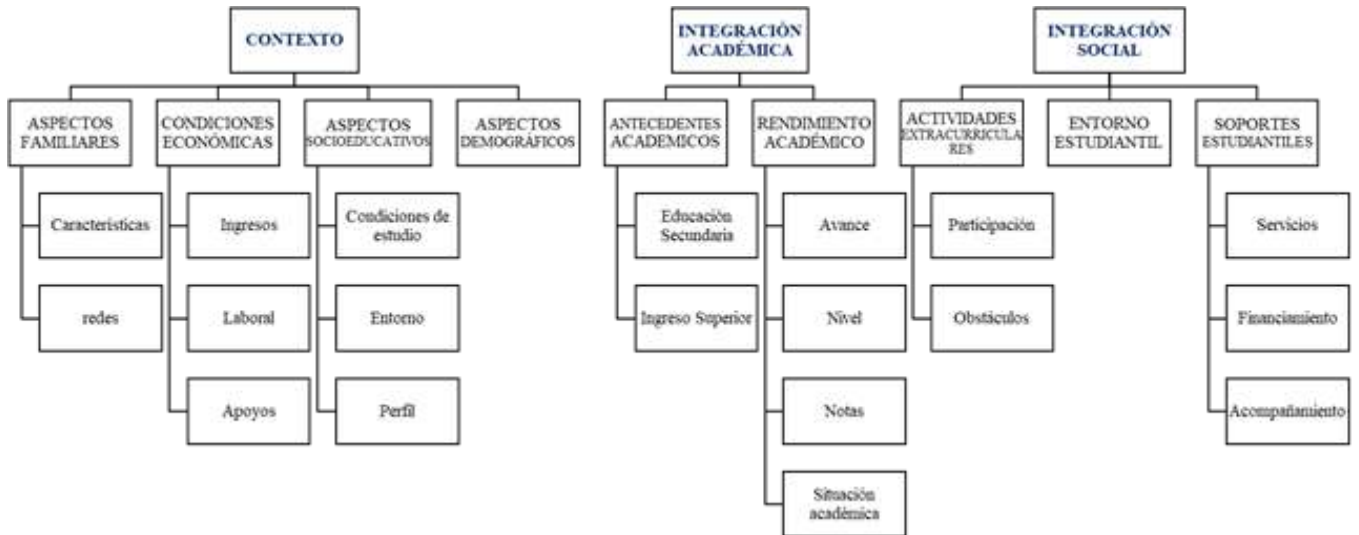
El enfoque económico se constituye en otro marco de reflexión, que recoge como elemento decisivo la percepción del estudiante acerca de su capacidad o incapacidad para cubrir los costos asociados a los estudios universitarios (Torres, 2012). *Desde el enfoque organizacional*, se propone analizar la deserción a partir de las características de la institución universitaria, reconociendo factores como la docencia, actividades y vida de campus, grupo de estudios, servicios estudiantiles, entre otros.

Centrando en los distritos ámbitos de relación y vinculación de variables, surge el *enfoque Interaccionista*. Éste aborda la relación entre el/la estudiante como individuo y la institución como una organización, cobrando relevancia el significado que cada uno atribuye a su relación con las dimensiones formales e informales de la organización (Branxton, 1997). En esta línea, el modelo de Tinto (1975) concibe que la decisión de abandonar se produce a partir de la relación que se establece entre el resultado de la interacción social y académica que tenga el estudiante durante sus estudios superiores y los propósitos, metas y compromiso con la institución. Bean considera que la satisfacción con los estudios, opera en forma similar a la satisfacción con el trabajo, proceso que es variable y que tiene incidencia directa en las intenciones de abandonar los estudios (Donoso y Schiefelbein, 2007). Se constituyen las características personales, ambientales y organizacionales la de mayor impacto en a deserción.

3. *Diseño FOCES.*

A partir de los modelos propuestos con énfasis en el enfoque Interaccionista, se recogen las siguientes variables que reconfiguran el sistema de registro y captura de antecedentes. Éste vincula lo autorreportado con las variables obtenidas a través de otras fuentes de información de esta Casa de Estudios:

Fig. N° 4. Modelo de Caracterización FOCES (adaptación enfoque Interaccionista Modelo de Tinto y Bean)



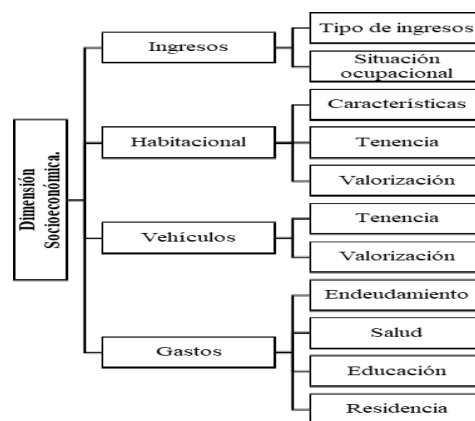
Fuente: Elaboración propia DIRBDE.

3. 1 Dimensiones FOCES.

Para diseñar la estructura del Formulario de Caracterización Socioeducativa FOCES, las variables se agrupan en 4 dimensiones, que buscan reconocer las características de ingreso, como los cambios que se van produciendo durante la trayectoria educativa.

3.1.1. Dimensión Socioeconómica. Corresponde a la relación de ingresos y gastos asociados al grupo familiar de los/as estudiantes, como a los aspectos patrimoniales. Configura el poder adquisitivo y la respectiva capacidad para satisfacer necesidades básicas, para la adecuada inserción estudiantil. En este ámbito, las variables permiten determinar el acceso a apoyos de aranceles y de mantención para financiar los gastos de educación superior.

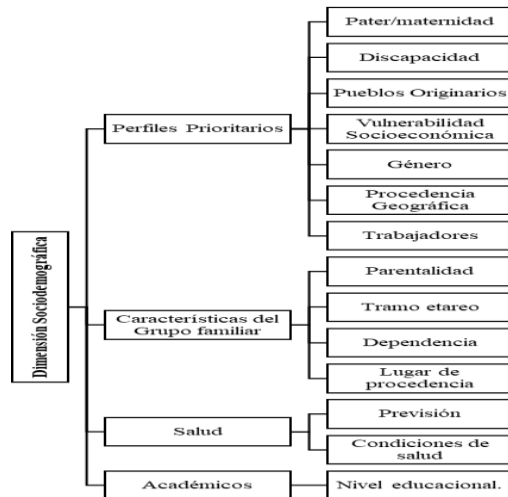
Fig. N°5 Dimensión Socioeconómica



Fuente: Elaboración propia DIRBDE.

3.1.2 Dimensión Sociodemográfica. Conjunto de variables que permiten identificar la diversidad estudiantil a partir de los distintos grupos prioritarios que ingresan a la Institución, así como también las características personales, familiares, aspectos de salud y educación.

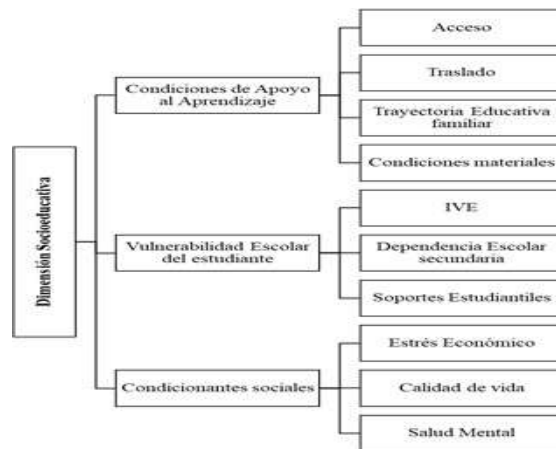
Fig. N° 6 Dimensión Sociodemográfica



Fuente: Elaboración propia DIRBDE

3.1.3 Dimensión Socioeducativa. Corresponden a aquellos aspectos vinculados al contexto y condiciones que rodean al estudiante que pueden favorecer u obstaculizar su adecuada inserción y permanencia en la vida universitaria, dado su impacto en el proceso de enseñanza -aprendizaje.

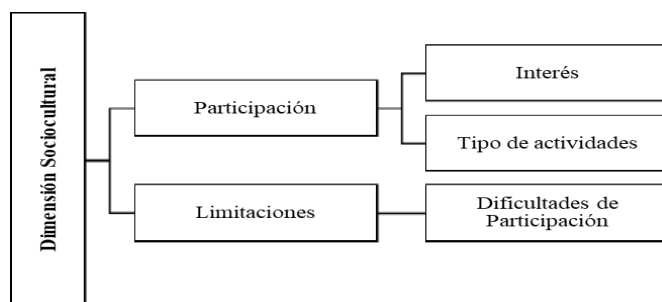
Fig. N° 7 Dimensión Socioeducativa



Fuente: Elaboración propia DIRBDE

3.1.4 Dimensión Sociocultural. Apunta a la detección de los distintos espacios de participación e interés vinculados al desarrollo integral del estudiante, a partir del acceso a distintos espacios materiales e inmateriales que permiten completar la formación curricular.

Fig N° 8 Dimensión Sociocultural.



Fuente: Elaboración propia DIRBDE

3.2 Componentes de recolección de datos.

La recolección de información ha sido estructurada en dos ámbitos. El primero denominado *componente censal*, que busca recoger variables de toda la matrícula de estudiantes del Pregrado. Ello, para el acceso a soportes estudiantiles definidos como derechos universales alineados a los ámbitos de transferencia directa, cultural, laboral y de calidad de vida; como también a la descripción de los perfiles de ingresos y sus trayectorias educativas de acuerdo con los grupos prioritarios que se van identificando. Durante el año 2019, 28.318 estudiantes han autorreportado sus antecedentes censales equivalente al 82% de la matrícula total del presente periodo académico.

El segundo componente denominado *focalizado*, busca generar información para el acceso a soportes estudiantiles que requieren adicional al proceso de entrevista inicial, la validación documental de la información declarada y la respectiva modificación por parte de los equipos técnicos. Éste alcanzó a 9.762 estudiantes, que equivalen al 28,26% de la matrícula total de Pregrado. Destacan las acciones dirigidas en el marco de la Política de Corresponsabilidad Parental, Estudiantes de regiones, programa de apoyo a la retención, subsidios de transferencia directa, información ministerial, entre otros.

Los antecedentes recabados dan origen a 75 indicadores que impactan los mecanismos de apoyo estudiantil, y que son significativos para diferentes actores internos (Vicerrectorías y Direcciones), presentados a la comunidad universitaria.

3.3 . Vinculación y Jerarquización para el acceso a Soportes Estudiantiles.

Un aspecto significativo de FOCES lo constituye la relación del proceso diagnóstico que se realiza de las características de los/as estudiantes, con la vinculación de soportes que permitan favorecer la inserción académica. Lo anterior, a través de apoyos de carácter universal que requieren sólo el registro y validación con base datos estatales y corporativas, como también aquellos que implican análisis documental, jerarquización de los candidatos/as y la respectiva asignación.

Para el periodo 2019 los titulares de beneficios censales alcanzan a 9.852 estudiantes. En tanto, en el caso de subsidios de transferencia directa los programas focalizados tienen una cobertura de

4.078 estudiantes, y 1.320 alumnos que son acompañados con financiamiento de arancel.

Tabla N° 2 Diferenciación Soportes.

SOPORTES CENSALES	SOPORTES FOCALIZADOS
Piso básico garantizado	Programa de Residencia
Beca de Apoyo Laboral	Programa de Corresponsabilidad Parental
Programa de Acceso a la Cultura	Programa de Emergencia
UINVITA	Programa de Emergencia para la
Tarjeta Nacional Estudiantil	Retención
	Franquicias Médicas
	Beca de Atención Económica
	Beca décimo decil

Fuente: Elaboración propia DIRBDE

Para llevar a cabo el proceso de adjudicación, las variables fueron valorizadas y agrupadas a partir de un puntaje generado por una Pauta de Evaluación de 0 a 100 puntos. Éstos son agrupados en 4 tramos que permiten establecer estados de necesidad (De 0 a 39,9 /Baja necesidad - De 40 a 59,9/ Con necesidad - De 60 a 79,9/ Mediana Necesidad - 80 o más/Alta necesidad).

En cuanto a la pauta, las categorías se congregan en 6 ejes: Ingresos, Situación ocupacional, Tenencia de la Vivienda, Tipo de Vivienda, Condicionantes Sociales y Evaluación Social, que incluye la ponderación de datos objetivos y la visión cualitativa de los equipos técnicos. Los ejes cuentan con una asignación de puntajes, que en su total permiten generar los tramos, dando origen a los estados de necesidad y de priorización.

Es relevante que, adicional a los puntajes que permiten establecer niveles de necesidad, FOCES recoge otras variables que permiten jerarquizar el orden de prioridad de los candidatos a diferentes soportes estudiantiles, además de ampliar la mirada de los factores que ponen en riesgo su inserción y retención en esta Casa de Estudios. Dentro de los factores que se han utilizados para la priorización destacan:

- *Tramo socioeconómico*, focalizando en el 60% de la población de mayor vulnerabilidad de acuerdo con las bases del Estado y su relación con los ingresos familiares certificados, para determinar el poder adquisitivo del estudiante y su grupo familiar.
- *Redes de apoyo*, asociado a las características del grupo familiar, su procedencia geográfica y su rol en la contención y acompañamiento, con énfasis en los perfiles prioritarios.
- *Evaluación de vulnerabilidad*, que corresponde a la clasificación de los estudiantes a partir del análisis que realizan los equipos técnicos de los factores de riesgo y protectores que ocurren la trayectoria del estudiante, y que se manifiestan en conductas o hechos de mayor o menor riesgo social, económico, psicológico, cultural, ambiental y/o biológico que no son medibles ni reflejados en la Pauta de puntaje.
- *Índice de Vulnerabilidad Escolar IVE*, calculado anualmente por la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas (JUNAEB), que oscila entre 0% y 100% (a mayor porcentaje, mayor vulnerabilidad).
- *Vías de Admisión*: Corresponde al mecanismo de ingreso utilizado para acceder a la carrera que los estudiantes cursan actualmente, siendo prioritarias aquellas

vías enmarcadas en los programas de equidad y admisión dirigidos a perfiles de grupos sub representados.

3.4. Cálculo de riesgo rendimiento y permanencia, a partir de sobrecarga no académica.

Las características abordadas en FOCES permiten avanzar en el reconocimiento de factores que implican un uso de tiempo vinculado a aspectos no académicos, que son producto de contextos sociofamiliares complejos, de la multiplicidad de roles, de aspectos socioeducativos y de los propios perfiles sociodemográficos. De esta forma, se constituye una situación de sobrecarga que debe abordarse en el espacio curricular, debido al alto impacto en el éxito de la trayectoria formativa del estudiante. En este escenario, los antecedentes recabados permiten establecer estrategias que aseguren condiciones de calidad de vida, evitando la sobre exigencia.

A partir del reconocimiento de los perfiles prioritarios y la cuantificación de la dedicación horaria que implican las variables levantadas en FOCES, 3.429 estudiantes -equivalente al 10% de la matrícula total- ya tienen una carga comprometida en actividades no académicas superior a 25 horas semanales (lunes a viernes), de los cuales el 60% corresponde a mujeres y el 40% a hombres. El 34% del total, corresponde a estudiantes que cursan primer año. En tanto los grupos con mayor sobrecarga resultan ser los estudiantes trabajadores, los que tienen una procedencia geográfica distinta a la Región Metropolitana, y aquellos que declaran alguna situación de discapacidad. Lo anterior, implica un desafío en la generación de mecanismos de apoyo que permitan reducir las condiciones de riesgo, incorporando, por ejemplo, el acompañamiento profesional, establecer medidas vinculadas a la flexibilidad en la toma de ramos, uso de plataformas virtuales, mejoramiento de las condiciones de acceso y traslado, entre otras.

4. Resultados y Consideraciones finales.

La implementación de FOCES para el año 2019 ha permitido avanzar en la recolección de antecedentes censales del 82% de la matrícula, implicando un aumento del 5% de los registros respecto al instrumento anterior. De esta información, se ha logrado avanzar en la visibilización e identificación de la diversidad de la población estudiantil que ingresa a esta Casa de Estudios, desafiando el diseño y ajuste de los distintos programas de apoyo:

- 89 estudiantes declararon género correspondiente a identidades no binarias.
- 15.051 estudiantes pertenecen al 60% de la población de mayor vulnerabilidad de acuerdo al tramo socioeconómico evaluado a través de las bases estatales, de los cuales, 13.026 estudiantes son titulares de gratuidad.
- El 24% equivalente a 6.814 estudiantes proviene de regiones distintas a la Metropolitana.
- 335 estudiantes se registran como padres o madres (224 son mujeres y 111 son hombres), 12 estudiantes están embarazadas y 12 serán padres en los próximos meses.

- 568 estudiantes declaran algún tipo de discapacidad distinta a la baja visión, entre los cuales el 38,5% refieren una condición asociada a su salud mental.
- 1.623 estudiantes se autoidentifican con algún pueblo originario y 260 tienen una nacionalidad distinta a la chilena.
- 1.271 estudiantes realizan actividades remuneradas, El 52% dedica de 1 a 15 horas semanales, El 39% trabaja entre 16 y 30 horas y el 9% lo realiza entre 31 a 45 horas semanales.

En cuanto aquellos factores socioeducativos, que requieren ser abordados para brindar condiciones de infraestructura y servicios en los distintos espacios académicos, que faciliten el proceso de aprendizaje, podemos destacar:

- 4.558 estudiantes no cuentan con un lugar apropiado para estudiar, de los cuales 2.798 se inscriben en el tramo del 60% de mayor vulnerabilidad socioeconómica.
- 1.750 estudiantes no cuentan con computador, correspondiendo el 54,5% de los estudiantes asociados al los tramos de mayor vulnerabilidad (tramo socioeconómico hasta el 60%). En tanto, 5.610 estudiantes no disponen de internet en su hogar. De este grupo, 45,7% pertenece a los hogares de mayor vulnerabilidad.
- 1.928 estudiantes requieren más de una hora de traslado a la Universidad. De ese total, 538 estudiantes utilizan hasta 2 horas de traslado, implicando 4 horas diarias para poder desplazarse.

De igual forma, la sistematización y análisis de la información ha permitido compartir los resultados con distintos actores de la comunidad universitaria, ordenando y complementando estrategias de acompañamiento. En esta interacción se ha logrado brindar información relevante para Dirección de Igualdad de Género, la Oficina de Equidad e Inclusión, el Departamento de Pregrado, Secretarías de Estudios y Departamentos de Asuntos Estudiantiles del nivel local, aunando el compromiso de alinear los perfiles de ingresos, las trayectorias educativas de los estudiantes y los soportes estudiantiles, en un proceso conjunto que vincula el conocer/hacer. Por otra parte, a partir de estos resultados y análisis expuestos, la Dirección de Bienestar y Desarrollo Estudiantil ha asumido el desafío de robustecer el sistema de soportes con énfasis.

Referencias.

- Ainscow, M. (2001) Desarrollo de escuelas inclusivas. Madrid: Narcea
- Bejarano, José & Cruz, Gloria. (2016). Caracterización de la población estudiantil de educación superior, Bienestar universitario “Bienestar de calidad con calidez” Escuela Tecnológica Instituto Técnico Central Bogotá. Colombia.
- Centro Interuniversitario de Desarrollo CINDA (2019). Educación Superior Inclusiva. Disponible en <https://cinda.cl/wp-content/uploads/2019/05/educacion-superior-inclusiva.pdf>
- Donoso, S., & Cancino, V. (2007). Caracterización socioeconómica de los estudiantes de educación superior. *Calidad en la Educación*, (26), 205-244. Disponible en <https://doi.org/10.31619/caledu.n26.240>
- 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 XXXIII*, N°1, 7- 27.

- Ministerio de Desarrollo Social – MIDESO. (2018). Registro Social de Hogares de Chile. Santiago, Chile.
- Tinto, V. (1975). Dropout from Higher Education: A Theoretical Synthesis of Recent Research. *Review of Educational Research*, 45, 89-125.
- Torres de D., M. A., Piñero de V., M., Padilla, C. A., Torres de R. C., Sarache, y Noguera L., S. (2000). Aproximación a un enfoque metodológico para la evaluación curricular. Venezuela. Mérida: Consejo de Desarrollo Científico, Humanístico y Tecnológico de la Universidad de Los Andes.
- Universidad de Chile –UCH. (2013a). Diagnostico Programa de Atención Económica PAE 2012-2013. Dirección de Bienestar Estudiantil. Santiago, Chile.
- Universidad de Chile –UCH. (2013). Reflexiones y Aportes al Procedimiento de Acreditación Socioeconómica Bienestar Estudiantil. Unidades de Bienestares Locales. Santiago, Chile.
- Universidad de Chile –UCH. (2017). Informe de Admisión y Caracterización de estudiantes nuevos 2017. Analisis Global. Departamento de Pregrado. Santiago, Chile.
- Universidad de Chile –UCH. (2018). Informe de Caracterización Sistema Prioritario de Equidad Educativa SIPEE. Dirección de Bienestar Estudiantil. Santiago, Chile.
- Universidad de Chile –UCH. (2019). Manual Operativo BAE 2019. Dirección de Bienestar y Desarrollo Estudiantil. Santiago, Chile.
- Universidad de Chile (2016). Estudio de Deserción de Primer Año Universidad de Chile Ingreso 2015 / Aplicación 2016. Departamento de Pregrado. Santiago. Chile.
- Servicio de Información de Educación Superior SIES (2019). Matricula de Pregrado y Posgrado. Santiago. Chile. Disponible en: https://www.mifuturo.cl/wp-content/uploads/2019/07/Informe-Matricula-2019_SIES-1.pdf

Una mirada al abandono escolar. El caso de estudiantes de la carrera de enseñanza de la matemática en la universidad nacional, cohorte 2017.

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

José Andrey Zamora-Araya

izamo@una.ac.cr

Costa Rica Universidad Nacional

Francisco José Villalobos- Madrigal

fjvmkiko@gmail.com

Costa Rica Universidad Nacional

Resumen.

El propósito del trabajo es conocer y comprender, desde la visión del estudiantado, los factores asociados al abandono escolar en la carrera de Bachillerato y Licenciatura en la Enseñanza de la Matemática (BLEM) de la Universidad Nacional (UNA), Costa Rica. Se consideran factores de índole individual, académicos, económicos e institucionales. Tradicionalmente, el BLEM ha presentado una tasa de abandono temprano que oscila entre el 30% y 35% durante el primer año del programa.

Por otra parte, a raíz de los procesos de acreditación académica, surge la necesidad de comprender los factores asociados al fenómeno en estudiantes del BLEM, el cual modificó recientemente en 2017 su malla curricular al pasar de un plan centrado en contenidos a uno por competencias, en respuesta a los cambios curriculares en los programas de estudio de la asignatura de Matemática en la educación secundaria de Costa Rica, formulados por el Ministerio de Educación Pública durante el 2012. Lo anterior, no solamente propició modificaciones en la estructura y contenidos de los cursos del BLEM, sino también en su orientación metodológica y evaluativa.

De igual forma, se pensaba que las modificaciones al BLEM también podrían reducir los porcentajes de abandono. No obstante, para la cohorte de 2017 el porcentaje de abandono durante el primer año fue del 37%, cifra superior al comportamiento histórico. ¿Por qué las cifras de abandono se mantienen a pesar de los cambios en el BLEM?, ¿cuáles son las razones que motivan a los estudiantes a retirarse del BLEM?

Para dar respuesta a estas interrogantes se efectuó un diseño cualitativo descriptivo de estudio de casos que, mediante entrevistas telefónicas a 23 estudiantes en condición de abandono de la cohorte 2017, permitiera comprender las posibles causas del abandono escolar. No obstante, solo fue

posible contactar a 16 personas, a quienes se les consultó las razones por las que se retiraron de la carrera. Previamente, a los estudiantes se les había aplicado un cuestionario autoadministrado solicitándoles datos referidos a variables sociodemográficas como: sexo, lugar de residencia, colegio de procedencia, entre otras y que fueron complementadas con variables académicas referidas a la cantidad de créditos aprobados y notas de los cursos. Tanto el cuestionario aplicado a los estudiantes en condición de abandono como el inicial fueron validados por juicio de expertos y el valor de alfa para la confiabilidad de la escala referente a los factores de abandono fue de 0,76.

Entre los principales hallazgos están que los factores asociados con el abandono escolar son: las condiciones económicas (falta de beca o apoyo familiar), bajo cumplimiento a cerca de las expectativas que tenían los estudiantes sobre lo que era estudiar la carrera de Enseñanza de Matemática, falta de vocación y falta de conocimientos previos en el área de Matemática.

A su vez, lo estudiantes manifiestan que las metodologías utilizadas resultan útiles para los objetivos planteados en los cursos. Para ejemplificar lo anterior, se muestran extractos de las entrevistas en las cuáles se pueda apreciar los motivos por los cuales algunos estudiantes deciden abandonar el BLEM.

Se espera que este estudio contribuya a tener una mejor comprensión de los factores asociados al abandono en el BLEM y que eventualmente pueda ser el punto de partida para investigaciones sobre permanencia y graduación, no solo en la Escuela de Matemática de la UNA sino en otras unidades académicas de la institución. Por otra parte, conforme vayan pasando los años se podrán realizar comparaciones con otras cohortes de estudiantes para ver si los cambios realizados en el BLEM disminuyen (o aumentan) las tasas de abandono, o por el contrario dichas modificaciones no están asociadas al fenómeno.

Descriptor o Palabras Clave: Educación Superior, Abandono Escolar, Educación Matemática, Estudio de Casos.

1. Introducción

A nivel internacional, las universidades han visto aumentar su matrícula, debido a los procesos de democratización de la educación terciaria que se han acentuado en las últimas décadas y han permitido la inclusión de estudiantes provenientes de los sectores más vulnerables de la población (Brunner y Ganga, 2016). Asimismo, estos procesos de masificación además de incrementar la cantidad de estudiantes también muestran una mayor diversidad con respecto a: desempeños académicos, sistemas de admisión, estructuras curriculares y retos para asegurar la calidad de la educación (Altbach, Reisberg y Rumbley, 2009; Giannakis y Bullivant, 2016; Hawkins, Mok y Neubauer, 2018).

En este contexto, las tasas de abandono estudiantil, permanencia y graduación son un indicador de la calidad de gestión universitaria, ya que hacen de manera indirecta referencia a las acciones institucionales tendientes a mejorar la

educación superior (Cabrera, Castañeda, Nora y Hengstler, 1992; Calderón, Morales y Osma, 2019; Viale Tudela, 2015; Vossensteyn et al., 2015).

En este afán de mejora, la Escuela de Matemática de la UNA realizó un cambio en su currículum al pasar de un plan fundamentado en contenidos a uno basado por competencias y de esta manera proporcionar a los futuros docente más y mejores herramientas para desempeñar su labor que, en la mayoría de los casos, será en instituciones de educación secundaria del Ministerio de Educación Pública (MEP), las cuales recientemente incorporaron cambios en los programas de Matemáticas hacia una enseñanza basada en habilidades MEP (2012).

Sin embargo, el abandono escolar representa una problemática a nivel de muchos programas académicos y el BLEM no es la excepción. En la UNA el porcentaje de abandono temprano, es decir durante el primer año de clases, es de alrededor del 21% (Rodríguez, 2018). En contraste, este mismo indicador en el BLEM ha oscilado entre el 30% y 35% y en particular para la cohorte del año 2017, primera generación donde se implementó en nuevo programa basado en un enfoque por competencias se sitúa en un 37%. A pesar de que la puesta en marcha del BLEM 2017 no tenía como objetivo principal la disminución de los porcentajes de abandono, si se esperaba un cambio positivo en este indicador, pues se el nuevo programa incorpora variantes en cuanto a evaluación y metodologías de aprendizaje.

2. Antecedentes

En la Escuela de Matemática de la UNA se han realizado tres investigaciones sobre la deserción en la carrera de Enseñanza de la Matemática. La primera de Chaves-Esquivel (2003), que realiza un estudio descriptivo de la deserción y permanencia de la carrera en las cohortes de 1995 a 1998 y determina que luego de varios años, el 60.4 % de la población abandonó y que los hombres ingresaron y desertaron en mayor proporción que sus contrapartes mujeres. La segunda investigación, de Pascua-Cantero (2016), analiza las cohortes de 2007 a 2009 en los dos primeros años de la carrera, utilizando un enfoque mixto. Se muestra que la deserción, en estudiantes de nuevo ingreso para las cohortes analizadas, es de 37,10 %. Además, concluye, por medio del análisis de entrevistas semiestructuradas a estudiantes desertores, que la falta de preparación para llevar cursos de matemáticas, el ambiente de aula, la poca flexibilidad en los horarios, las dificultades para comprender la materia en algunos cursos, la integración educativa, la situación económica y las expectativas erróneas acerca de la carrera; fueron factores que repercutieron en la integración social de los estudiantes y en su posterior decisión de retirarse de la carrera.

Finalmente, el trabajo de Zamora-Araya y Villalobos- Madrigal (2018) ejemplifica, mediante tres casos para estudiantes en condición de abandono que ingresaron en al año de 2016, que las principales razones para este abandono son los

problemas económicos, las expectativas erróneas sobre la carrera y los aspectos vocacionales. Al ser la cohorte 2017 la primera generación que implementa el nuevo plan de estudios basado por competencias, el presente trabajo pretende analizar el abandono temprano en este grupo de estudiantes para determinar si los cambios curriculares han variado la magnitud del fenómeno o por el contrario las causas del abandono son independientes a las modificaciones realizadas en el plan de estudios.

3. Metodología

Durante el proceso de empadronamiento al BLEM 2017, se inscribieron 65 estudiantes, no obstante, uno de ellos no concretó matrícula por lo que la cohorte estuvo compuesta por 64 personas; de ellas, dos no se presentaron a clases o retiraron el curso antes de la aplicación del primer cuestionario, por lo que solo se cuenta con información para 62 estudiantes. Estos últimos completaron un cuestionario, durante la segunda semana de clases, que proporcionó información sobre variables sociodemográficas, números telefónicos e información relacionada con el colegio de procedencia. Transcurrido dos períodos lectivos, se determinó que 23 personas se encontraban en condición de abandono temprano, es decir, no reportaron matrícula en cursos del componente pedagógico o matemático del BLEM (se excluyen los cursos optativos, estudios generales y los idiomas) durante el primer período del año 2018.

Una vez identificados, se procedió a contactarlos vía telefónica para aplicar un cuestionario que consta de 6 preguntas cerradas relacionadas con su permanencia en la UNA, tres preguntas abiertas a cerca de los motivos de su desincorporación y una escala de 0 a 5 con 27 posibles razones relacionadas con el abandono (0 indica que la razón no se considera importante y 5 indica que la razón se considera de máxima importancia). Sin embargo, luego de realizar varios intentos (al menos cuatro) únicamente 16 estudiantes completaron el instrumento. Ambos cuestionarios se validaron mediante juicio de tres personas expertas en el tema.

Además, la confiabilidad de la escala con las posibles razones o factores asociados se determinó mediante la teoría clásica de los tests, cuyo análisis sugirió la eliminación de seis factores con lo cual la escala definitiva contenía 21 factores con un valor de alfa de Cronbach de 0,76; el cual se considera apropiado para los propósitos del estudio. Finalmente, se transcribieron las respuestas a las preguntas abiertas del cuestionario para aquellos estudiantes que las respondieron y en todos los casos se reafirmaron los motivos que, a juicio de los entrevistados, propiciaron su desincorporación de la carrera.

4. Resultados

4.1 Variables sociodemográficas

En primera instancia, se realiza una descripción de las principales variables sociodemográficas de los estudiantes del BLEM para la cohorte 2017, como lo

muestra la Tabla 1 En ella se aprecia como la mayoría de los estudiantes de la cohorte 2017, provienen de colegios públicos, urbanos, no trabajan, su primera opción de universidad fue la UNA, son los primeros de su grupo familiar en ir a la universidad y deseaban estudiar la carrera de Enseñanza de la Matemática, no obstante, cerca del 37% abandona la carrera en 2018. En cuanto a las variables sexo y tenencia de beca, las proporciones de sus respectivas categorías son muy similares, pero en el caso del grado educativo de la madre predomina las que poseen el nivel de primaria.

Tabla1. Variables sociodemográficas del estudiantado del BLEM. Cohorte 2017.

Variable	Categoría	Frecuencia	Porcentaje	Variable	Categoría	Frecuencia	Porcentaje
Sexo	Mujer	29	46,77%	Abandona en el 2018	Si	23	37,10%
	Hombre	33	53,23%		No	39	62,90%
Zona	Rural	23	37,10%	Primer miembro de la familia en asistir a la universidad	Si	34	54,84%
	Urbana	39	62,90%		No	24	38,71%
Beca	Si	27	43,55%		No responde	4	6,45%
	No	31	50,00%	Enseñanza de la Matemática fue su primera opción de carrera	Si	43	69,35%
	No sabe	4	6,45%		No	16	25,81%
Trabaja	Si	7	11,29%		No sabe	3	4,84%
	No	52	83,87%	Tipo de colegio	Pública	53	83,71%
	No responde	3	4,84%		Privado o subvencionado	5	8,06%
Primera opción de universidad	UNA	40	64,52%		No responde	2	3,23%
	UCR	12	19,35%	Nivel educativo de la madre	Primaria	24	38,71%
	TEC	6	9,68%		Secundaria	15	24,19%
	Otra	4	6,45%		Terciaria	18	29,03%
			No responde		5	8,06%	

Fuente: Elaboración propia

Fuente: Elaboración propia

4.2 Variables académicas

Un resumen de las principales variables académicas junto con la matrícula y rendimiento académico de los estudiantes del BLEM para la cohorte 2017, en los diferentes cursos del área pedagógica y matemática pueden apreciarse en la Tabla 2.

Tabla2. Variables académicas del estudiantado del BLEM. Cohorte 2017.

Nombre del curso	Matrícula	Cantidad de aprobados	Mínimo	Máximo	**Promedio	Mediana	Desviación estándar
I CICLO 2017							
Matemática Fundamental (MAC 400)	59	16	0,00	9,50	4,70	4,50	2,75
Nociones Generales de Educación (DEY400)	57	43	0,25	10,00	8,17	9,00	2,27
Créditos Matriculados	*18		4,00	18,00	16,03	18,00	3,59
II CICLO							
Principio de Matemática (MAC401)	16	16	7,00	9,00	7,94	8,00	0,56
Desarrollo Humano (DEY401)	37	35	5,00	10,00	8,45	8,75	1,11
Créditos Matriculados	*18		6,00	21,00	15,18	17,00	3,71

* Representa la cantidad de créditos que un estudiante a tiempo completo debería matricular en el BLEM.

**Los puntajes están en escala de 0 a 10.

Fuente: Elaboración propia

Es importante resaltar que durante el primer ciclo del 2017 el curso de Matemática Fundamental (MAC 4000) tiene un bajo rendimiento, y al ser requisito del curso siguiente, provoca que solo los 16 estudiantes aprobados puedan matricular Principios de Matemática. Las personas que reprobaron MAC 400, solo pueden matricular en el II ciclo 2017 cursos que no tienen requisitos, como los del componente pedagógico, idiomas o estudios generales.

Sin embargo, los estudiantes que logran aprobar MAC 400, aprobaron en su totalidad el curso siguiente (MAC 401), por lo que se asume que selección se realizó de forma adecuada.

Por otra parte, nótese como a pesar de que no hay problemas de cupo en los cursos, no todos los estudiantes matriculan los cursos del BLEM, lo que podría ser indicativo de una falta de interés por parte de cierto sector del estudiantado que se inscribe en la carrera. De hecho, en el curso MAB 400 seis estudiantes, de los 59 que matricularon, nunca se presentaron a clases y en DEY 400 tres no se presentaron y dos realizaron retiro justificado de la materia.

4.3 Factores de abandono y extractos de entrevistas

En lo que respecta a los factores asociados al abandono, provenientes de la escala del cuestionario aplicado a estudiantes en condición de abandono, se logra identificar que las razones que consideran los estudiantes como más importantes para la desincorporación de los estudios son de índole económica, motivacional y vocacional. A su vez, aquellos factores percibidos como menos relevantes para el abandono son la relación con el personal docente, los problemas familiares y las dificultades de aprendizaje (Ver Tabla 3).

Tabla 3. Principales factores con promedios más bajos y más altos, según la escala de factores

Factores más importantes	Promedio en la escala	Factores menos mencionados	Promedio en la escala
Dificultades económicas	2,215	Mala relación con los profesores	0,25
Motivación para continuar la carrera	2,19	Problemas familiares	0,25
Vocación	2,19	Dificultades de aprendizaje	0,43

Fuente: Elaboración propia.

Lo anterior coincide con las respuestas a las preguntas abiertas del cuestionario, donde los estudiantes reflejan que, efectivamente, los factores expresados en la Tabla 3 son los de mayor relevancia. Por ejemplo, en lo que concierne al aspecto económico los estudiantes A, B y C expresaron lo siguiente:

Estudiante A: “yo quería estudiar en la Universidad Nacional Enseñanza de la Matemática, y no me dieron beca en la UNA, pero en la UCR si y matriculé allá”

Estudiante B: “económicamente estoy afectado la beca me ayudaba, pero no lo suficiente”

Estudiante C: “no me dieron beca, tenía que pagar agua, comida y luz, ¡ah! y también la U. De las trabajadoras sociales no sentí apoyo”

En lo que respecta a las razones de tipo motivacional y vocacional, algunos ejemplos de respuestas son:

Estudiante D: “No me gustó el enfoque de los cursos, todo desde los exámenes, las clases las tareas estaba orientado a enseñar y a mí me gusta la matemática, pero la enseñanza no mucho”

Estudiante E: “Originalmente era la carrera que quería entrar, no me siguió llamando la atención y al final me salió una mejor oportunidad de lo que quería estudiar y me pasé de universidad”

Estudiante F: “no me gusta educación, me hubiera enfocado en mate, pero sentí que no conecto muy bien con la materia”.

5. Conclusiones

El fenómeno del abandono es muy complejo y, en él, pueden intervenir una gran cantidad de variables. Los resultados muestran que para los estudiantes en condición de abandono de la cohorte 2017, los principales factores percibidos como causantes de su desincorporación son de tipo económico, motivacional y vocacional. Estos factores coinciden con los hallados en otras investigaciones, que igualmente señalan su importancia como determinantes del abandono (Herbas- Torrico y Frank, 2015; Ferrero y Oloriz, 2015; Maldonado y Vidal, 2016) Por otra parte, indirectamente se aprecia el efecto que tiene el nuevo plan de estudio en el abandono estudiantil en dos aspectos puntuales: El primero de ellos está en la reestructuración del curso MAC 400, que dejó de ser un curso donde se abordaban exclusivamente temas del área de matemática y con evaluación centrada en pruebas escritas, a convertirse en curso donde además del contenido matemático se le enseña a los estudiantes habilidades de comunicación oral y escrita, mediante asignación de lecturas, exposiciones y actividades de aula donde el estudiantado se visualice como futuro docente de matemática.

De hecho, el nuevo enfoque del nuevo plan planteado por la Escuela de Matemática (2017) establece como uno de sus objetivos a nivel de Bachillerato “Formar docentes que reconozcan su misión profesional en congruencia con los principios de la educación costarricense y su papel en el mejoramiento de la enseñanza de la matemática en Educación Secundaria” (p.72). Aunque el porcentaje de aprobación en el curso es bajo (27,12%), el rendimiento de los estudiantes en el curso de matemática siguiente fue del 100%, dejando entrever un aprendizaje significativo.

El segundo aspecto, se evidencia en las entrevistas a estudiantes en condición de abandono temprano, pues por una parte dos de los factores menos mencionados como causa de abandono son la mala relación con los profesores

y las dificultades de aprendizaje, lo que refleja que los estudiantes que se retiraron de la carrera no expresan un malestar ni con el personal docente ni con los métodos de enseñanza del nuevo enfoque por competencias. Es más, uno de los estudiantes manifestó que la razón de su desincorporación fue precisamente que las actividades de los cursos no se centraban, exclusivamente, en el contenido matemático ya que también incorporaban elementos pedagógicos.

Finalmente, todavía hay mucho por hacer para disminuir los porcentajes de abandono en el BLEM, sin embargo, conocer sus principales causas permitirá plantear acciones en esa dirección. Asimismo, en lo que se refiere al factor vocacional, las recomendaciones serían realizar procesos de selección que no dependan únicamente de las notas en pruebas estandarizadas, sino que puedan incorporar entrevistas a los aspirantes para conocer mejor sus razones para querer estudiar Enseñanza de la Matemática, además de brindar información más detallada en las etapas previas al empadronamiento sobre lo que consiste la labor de un docente de Matemática.

En cuanto al aspecto económico, es poco lo que la unidad académica puede hacer ya que los beneficios de beca los asigna el departamento de bienestar estudiantil y, por lo general, el presupuesto para atender la demanda de solicitudes es insuficiente. La recomendación sería que la universidad optimice su gestión de recursos, para que paulatinamente se destine más dinero a becas, sea totales o parciales.

Referencias

- Altbach, P. G., Reisberg, L., & Rumbley, L. E. (2009). *Trends in global higher education: Tracking an academic revolution*. Available in http://iie.fing.edu.uy/~geirea/adfi/unesco_tendenciasedusuperior.pdf
- Brunner, J., y Ganga, F. (2016). Dinámicas de transformación en la educación superior latinoamericana: *Desafíos para la gobernanza. Opción*, 32 (80), 12-35. Recuperado de <https://www.redalyc.org/html/310/31047691002/>
- Cabrera, A. F., Castañeda, M. B., Nora, A., y Hengstler, D. (1992). The convergence between two theories of college persistence. *The journal of higher education*, 63(2), 143-164. doi:10.1080/00221546.1992.11778347
- Chaves-Esquivel, E. (2003). Graduación y deserción en la escuela de matemática de la UNA: Cohortes 1995 a 1998. *Uniciencia*, 20(1), 115- 122. Recuperado de <http://revistas.una.ac.cr/index.php/uniciencia/article/view/5969>
- Calderón, N. P., Morales, J. A. y Osmá, A. F. (2019). Permanencia y graduación, reto de la educación superior frente a la calidad académica. *Revista Unisangil Empresarial*, 11.
- Escuela de Matemática (2017). *Plan de estudios Carrera de Bachillerato y Licenciatura en la Enseñanza de la Matemática*. Universidad Nacional, Heredia, Costa Rica: EUNA.
- Giannakis, M., & Bullivant, N. (2016). The massification of higher education in the UK: Aspects of service quality. *Journal of Further and Higher Education*, 40(5), 630-648. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2014.1000280>
- Ferrero, E. L., y Oloriz, M. G. (2015). *Aplicación de estrategias motivacionales para mejorar la enseñanza de matemática introductoria en la educación superior*. En Congresos CLABES. recuperado de <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1166>

- Hawkins, J. N., Mok, K. H., & Neubauer, D. (2018). *The many faces of Asia Pacific higher education in the era of massification*. In *Massification of Higher Education in Asia* (pp. 1-8). Springer, Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-13-0248-0_1
- Herbas-Torrice, B. C., y Frank, B. (2015). *La influencia de la motivación y la satisfacción de los estudiantes en sus intenciones de graduación*. En V Conferencia latinoamericana sobre o abandono, V, Talca Universidad, Chile. Recuperado de <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1105>
- Maldonado, M., y Vidal, S. (2016). *Orientación Profesional a través de Trabajo Colaborativo como Estrategia para Reducir Abandono en el Primer Año de Formación Universitaria*. En Congresos CLABES. Recuperado de <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1377>
- MEP (2012). *Programas de Estudio de Matemáticas: I y II Ciclo de la Educación Primaria, III Ciclo de Educación General Básica y Educación Diversificada*. Recuperado de <https://www.mep.go.cr/sites/default/files/programadeestudio/programas/matematica.pdf>
- Pascua-Cantarero, P. (2016). Factores relacionados con la deserción en el primer y segundo año de estudio en la carrera de Enseñanza de la Matemática de la Universidad Nacional de Costa Rica. *Revista Electrónica Educare*, 20(1), 1-23. Doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-1.5>
- Rodríguez, M. (2018). *De la reproducción social en el acceso y la permanencia universitaria. Caso de la Universidad Nacional de Costa Rica. Período 2009-2016*. (Tesis de maestría). Universidad de Costa Rica. Costa Rica.
- Viale Tudela, H. E. (2015). *Una aproximación teórica a la deserción estudiantil universitaria*. Recuperado de <https://revistas.upc.edu.pe/index.php/docencia/article/view/366/346>
- Vossensteyn, J. J., Kottmann, A., Jongbloed, B. W. A., Kaiser, F., Cremonini, L., Stensaker, B., ... Wollscheid, S. (2015). *Dropout and completion in higher education in Europe: main report*. European Union. <https://doi.org/10.2766/826962>
- Zamora-Araya, J., y Villalobos-Madrigal, F. (2018). Factors associated with dropping out of the program for Bachelor's and Licentiate's Degrees in Mathematics Teaching at the Universidad Nacional de Costa Rica (UNA): Evidence from the 2016 Student Cohort. *Uniciencia*, 32(2), 111-126. <https://doi.org/10.15359/ru.32-2.8>

La organización efectiva y el hábito de estudio como piezas clave para prevenir la deserción universitaria

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

Viviana Castro vcastro@uct.cl Chile Universidad Católica de Temuco

Resumen: La decisión de abandono en estudiantes de educación superior, ha sido sujeto de estudio por sus alarmantes cifras a lo largo de los últimos años. En Chile, las distintas casas de estudio se han preocupado por conocer más a fondo los factores que pueden estar asociados a este fenómeno. Desde esta lógica, se encuentra el rendimiento académico como una de las principales causas que desencadenan la deserción universitaria (Vélez & López, 2004). La Universidad Católica de Temuco (UCT), ha desplegado una serie de estrategias para acompañar efectivamente a los estudiantes a lo largo de su formación inicial, sin embargo la interrogante es si ellos logran administrar correctamente todos los esfuerzos dispuestos.

En este marco, el propósito del estudio, es analizar las competencias de organización efectiva y hábito de estudio como piezas clave para un óptimo desempeño académico, además de una correcta administración de todas acciones de acompañamiento dispuestas por la UCT. Así mismo, destacar la importancia que tiene el dominio temprano de dichas competencias, para así prevenir la deserción y apuntar a un mejor rendimiento académico.

El presente estudio es de tipo cuantitativo, llevado a cabo mediante la selección de una muestra de 40 estudiantes, dividido en 3 grupos. El primer grupo, compuesto por estudiantes de acceso regular que tuvieron bajo rendimiento académico y/o reprobaciones de cursos. El segundo, vinculado a estudiantes del Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la Educación Superior (PACE). En ambos grupos los estudiantes fueron acompañados por el área de Pensamiento Estratégico, la cual se preocupa por fortalecer una serie de competencias de tipo metacognitivas, vinculadas al trabajo en módulos de organización efectiva, planificación académica, estrategias de estudio, procesos cognitivos, entre otras temáticas que serán útiles para el proceso de formación inicial de quien cursa alguna carrera en esta universidad, ya sea en primer año o cursos superiores. El último grupo, estuvo conformado por estudiantes que solicitaron atención en orientación vocacional por dudas de cambio de carrera o riesgo de deserción.

Con el grupo 1 y 2, se analizan los motivos de consulta obtenidos de las solicitudes al área de Pensamiento Estratégico, el cual posteriormente es triangulado con una encuesta. Para el grupo 3, se trabaja con un instrumento de

encuesta específico para el contexto que les envuelve. Como dato complementario, se analizan los resultados del cuestionario de hábitos y técnicas de estudio (CHTE) respondido por los estudiantes en el periodo de matrícula del año 2019. Lo anterior, en su conjunto, permite tener una visión de la experiencia del estudiante y la importancia otorgada a las competencias de organización y hábito de estudio en el mundo académico.

Tras el análisis de las evidencias, se presentan y analizan los resultados obtenidos por los 3 grupos de estudio y se posiciona la importancia de un trabajo temprano en las competencias de organización efectiva y hábito de estudio. Lo anterior, por medio de la entrega de herramientas que les permitan responder a los diversos requerimientos académicos y que ello finalmente se transforme en el impulso para permanecer en su carrera.

Descriptor o Palabras Clave: Permanencia, Organización efectiva, Hábito de estudio.

Introducción

La deserción en instituciones de educación superior, es un fenómeno que ha captado la atención de distintas casas de estudio a nivel nacional e internacional por sus preocupantes cifras. Las altas tasas de deserción y bajas tasas de graduación, se han convertido en un asunto de creciente interés para las instituciones de educación superior y las autoridades educativas, no solo para determinar las causas específicas, sino también determinar en qué medida la institución puede tomar acciones preventivas (Fernández, Solís, Hernández, & Moreira, 2019, p. 239). En búsqueda que ello, uno de los principales focos de investigación desde que se instaló esta problemática hasta la actualidad, ha sido analizar las variables influyentes en la decisión de abandono. Dentro de dicha búsqueda, uno de los factores que aparece como protagonista en diversos estudios, es el rendimiento académico, pues se ha encontrado como una de las razones que los estudiantes reportan al momento de tomar la decisión de suspender sus estudios universitarios. Jorquiera, Farías & González (2018) en su estudio realizado en la Pontificia Universidad Católica, comparten dentro de sus conclusiones que aquellos estudiantes que reprueban sus cursos inscritos y/o que no están al ritmo de aprobación esperado para el período académico que están cursando, sí tendrían mayor probabilidad de abandonar la universidad. Por lo cual, se hace necesario ahondar en lo que entendemos por rendimiento académico, traducido en la mayoría de las ocasiones al resultado en términos de calificación de un semestre o de un año, tal como se pudo observar en los resultados del estudio antes mencionado. Ordaz & García (2018) instalan la reflexión acerca de la complejidad del término rendimiento académico universitario, la multiplicidad de fenómenos y problemas relacionados a él y con ello la posible dificultad para investigarlo. En este estudio, entenderemos rendimiento académico como la relación entre la potencia (input) del que

aprende y el producto que se logra (aprendizaje), bajo la consideración que en múltiples ocasiones, el producto de la enseñanza universitaria ha sido definido en términos del rendimiento interno (calificaciones) o de los indicadores de abandono (Rodríguez, Fita, & Torrado, 2003). Por lo cual, resulta interesante desprender más detalladamente las capas que envuelven al rendimiento académico, de manera que se puedan tomar acciones preventivas sin situar el foco únicamente en el vacío de saberes que puedan arrastrar los estudiantes desde enseñanza media.

La Universidad Católica de Temuco, por medio de distintas iniciativas, ha buscado dar respuesta oportuna a esta problemática, la última década ha ampliado significativamente su oferta de acompañamiento a estudiantes que ingresan vía regular y vía de acceso inclusivo. Jorquiera *et al.*, (2018) mencionan que los resultados orientan a las instituciones a observar con detenimiento los factores académicos para abordar el abandono en estudiantes que pertenecen a programas de equidad. Por este motivo, es natural preguntarse si los estudiantes que ingresan vía de acceso regular o inclusivo, están logrando administrar de manera efectiva todos los desafíos que surgen en el periodo universitario en términos académicos, además de los esfuerzos dispuestos por su carrera y los programas de acompañamiento.

El área de Pensamiento Estratégico surge el año 2016 formalmente como una iniciativa sustentada por el programa PACE, buscando dar respuesta a esta interrogante, por lo cual se diseñó un acompañamiento con foco en el fortalecimiento de competencias útiles para que el estudiante logre administrar su mundo académico de una mejor manera. Entre las temáticas que allí se abordan se encuentran módulos de organización efectiva, planificación académica, manejo de TIC, técnicas de estudio, entre otras.

Desde el trabajo que se realiza en el área de Pensamiento Estratégico, dos competencias que aparecen recurrentemente cuando los estudiantes solicitan apoyo, son la organización efectiva y el hábito de estudio. Mucho de los casos que han pasado por el área, han reportado su interés por desertar ya que sienten que no cuentan con las competencias para abordar las exigencias de un sistema tan distinto al de enseñanza media, lo cual se vincula con el estudio llevado a cabo por canales y de los Ríos (2008) donde se realizaron entrevistas a un grupo de estudiantes que luego de desertar de su carrera evidenciaron como un factor de abandono, la falta en hábitos de estudio, disciplina y competencias de esa índole.

Cuando se habla del rendimiento académico como factor desencadenante a deserción, es interesante conocer a qué nos referimos concretamente, por tanto en este estudio se pretende conocer desde el relato de los estudiantes, cómo

conviven con las variables de calificaciones y aprobación y qué ha significado para ellos el acompañamiento recibido por el área de P.E, además de qué tan influyentes son las competencias de organización efectiva y hábito dentro de su rendimiento académico.

Metodología

La metodología de este estudio es de tipo cuantitativa. En este caso el fenómeno a estudiar, es el vínculo existente entre deserción y rendimiento académico desde las competencias específicas de organización efectiva y hábito de estudio como variables influyentes en la retención universitaria.

Muestra

La muestra se compone por 40 estudiantes, los cuales fueron divididos en 3 grupos de estudio. El grupo 1 corresponde al 50% de la muestra, son estudiantes que acudieron al área de P.E por interés a mejorar su rendimiento académico, luego de bajas calificaciones o cursos reprobados. El grupo 2, atañe al 20% de la muestra y son estudiantes provenientes del programa PACE, que también fueron acompañados por el área de P.E. Por último el grupo 3, que corresponde al 30% de la muestra, son estudiantes que a lo largo del 2018 y 2019 solicitaron atención al área de Orientación Vocacional, pues estaban interesados en cambiarse de carrera o en algunos casos se encontraban en riesgo de deserción. Esta área permite que los estudiantes puedan reafirmar, reorientar y redescubrir su orientación vocacional y así también en aquellos casos donde es necesario, gestionar los cambios internos de carrera por medio de un elaborado programa de acompañamiento.

Los instrumentos utilizados fueron distintos para cada grupo. En el grupo 1 y 2, se utilizaron dos frentes de acción. El primero, tiene relación con el análisis de los motivos de consulta recibidos por el área de Pensamiento Estratégico y el segundo corresponde a un cuestionario para aquellos estudiantes que concluyeron el acompañamiento en el área. Para el grupo 3, se utilizó una encuesta, de la cual se pudieron extraer aquellos elementos que condujeron a la inquietud del cambio de carrera y/o duda de deserción. Como información adicional, se analizaron los resultados del cuestionario CHTE respondido por los estudiantes en el periodo de matrícula del año 2019.

Análisis de resultados

Grupo 1: Para llevar a cabo el análisis de resultados del grupo 1, en primer lugar se utilizó la información recogida de los motivos de consulta por los cuales los estudiantes hicieron ingreso al área de Pensamiento Estratégico. Dichos motivos de consulta, son registrados en una plataforma digital al momento de hacer solicitud. Tal como se puede observar en la figura 1, un 95% de la muestra solicita apoyo en el fortalecimiento de una organización efectiva o hábito de estudio, dentro del cual específicamente un 75% destaca en su motivo de

consulta, la necesidad por trabajar en una organización efectiva y administración en sus tiempos de estudio, un 20% manifiesta la necesidad por desarrollar hábito de estudio y un 5% menciona la necesidad de apoyo específico en técnicas de estudio. Es necesario destacar, que en las respuestas se pudieron ver datos de comorbilidad, mencionando la mayoría de la muestra la necesidad por mejorar tanto en términos de organización efectiva como en hábito, tal como se puede ver en el ejemplo 1 y otros casos donde la idea fue declarada con mayor énfasis como en el ejemplo 2.

Ejemplo 1: *“Tengo serios problemas organizando mi tiempo, y no tengo hábitos de estudio. Y me esta costando hacerlo por mi misma, necesito ayuda. Quiero mejorar, tomar todas las ayudas posibles, para mejorar, necesito aprender a organizarme, y aprender a estudiar”.*

Ejemplo 2: *“Soy estudiante de primer año, en este primer mes he estado teniendo bastantes dificultades con los horarios de estudio, precisamente, con lecturas tanto mensuales. Es por esto que me gustaría manejar mis tiempos de la manera más eficiente posible y así prevenir estrés y ansiedad”.*

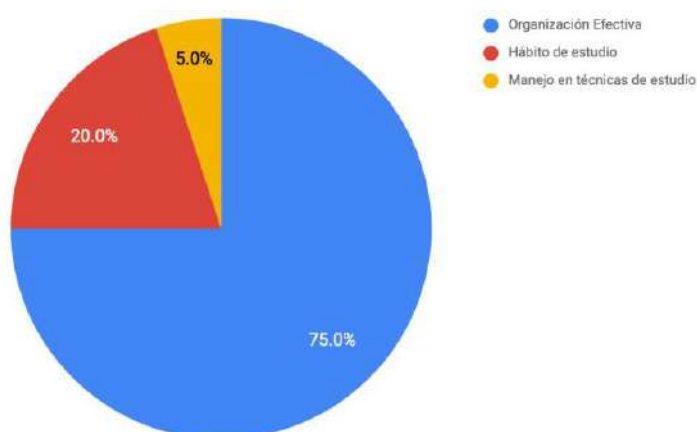


Fig. 1 Motivos por los que acuden al área del grupo 1.

Por otra parte, en el grupo 1, se hizo análisis de la encuesta realizada, en la cual se desprenden la siguiente información, tal como se respalda en la tabla 1. La totalidad de la muestra manifiesta estar de acuerdo o muy de acuerdo con la utilidad del apoyo recibido en el área de Pensamiento Estratégico. En cuanto al hábito de estudio en el mundo académico y la importancia atribuida, la totalidad de la muestra lo considera muy importante, cifra que es muy similar a la importancia dada a los aspectos de organización efectiva, siendo un 5% que menciona estar de acuerdo y un 95% muy de acuerdo con esa afirmación. Por último, un 80% de la muestra manifiesta haber tenido nulo o bajo dominio de las competencias de organización y hábito de estudio previo a ingresar a la universidad, destacándose que nadie se percibía a sí mismo con un alto dominio, lo cual se puede contrastar con los datos recibidos en la encuesta aplicada a inicio del año 2019 en el periodo de matrícula, a los estudiantes que ingresaron

a la UCT, reflejándose un escenario distinto, pues la percepción general es más bien alta (figura 2).

Tabla 1. Resultados Encuesta grupo 1.

Grupo 1	El área de Pensamiento Estratégico fue útil para organizar y planificar mi mundo académico			
	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo
	0%	0%	5%	95%
	El hábito de estudio es fundamental para responder a los distintos requerimientos académicos			
	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo
	0%	0%	0%	100%
	La organización efectiva es una pieza para dar respuesta a los distintos desafíos de la universidad.			
	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo
	0%	0%	5%	95%
	¿qué dominio tenías de las competencias de organización efectiva y hábito de estudio.			
	Nulo dominio	Bajo dominio	dominio Intermedio	Alto dominio
	35%	45%	20%	0%

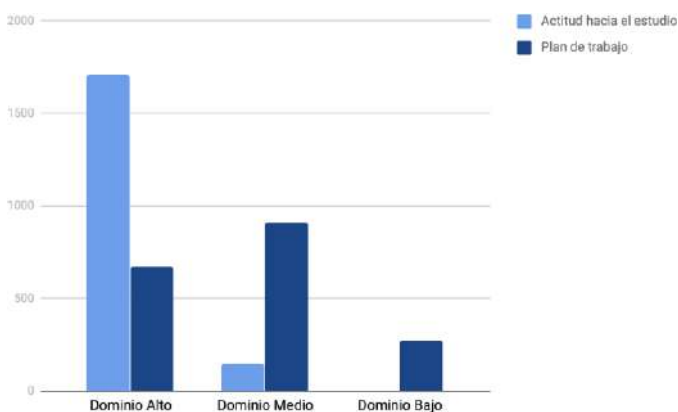


Fig. 2 Sistemización resultados cuestionario CHTE.

Grupo 2: Compuesto por el 20% de la muestra, corresponde a estudiantes de acceso inclusivo, específicamente del Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la Educación Superior (PACE). De esta muestra, se pudo desprender que un 87% tiene un motivo de consulta vinculado a organización efectiva del tiempo o hábito de estudio, tal como se puede observar en la figura 3. En la totalidad de la muestra se dieron datos de comorbilidad, sin embargo se destacó lo que más enfatizaron en cada motivo de consulta.

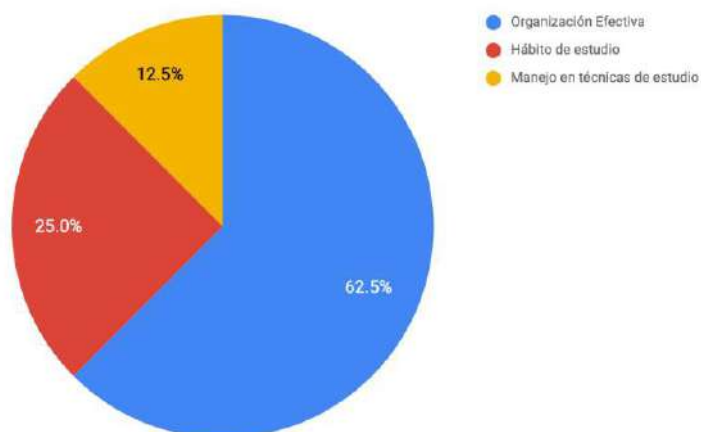


Fig. 3 Motivos de consulta grupo 2.

De acuerdo a la encuesta realizada al grupo 2, se pudo extraer que los resultados son similares a los del grupo 1. En cuanto a la utilidad otorgada al área, un 100% manifiesta estar muy de acuerdo. Respecto a la percepción de organización y hábito, los porcentajes son los mismos, estando un 5% de acuerdo y un 95% muy de acuerdo con que son competencias fundamentales para enfrentar el mundo universitario. Finalmente, se pueden observar que los resultados vinculados al dominio frente a las competencias de organización y hábito de estudio previo al ingreso a la universidad, reflejan un mayor dominio en contraste con el grupo 1, pues en este caso un 37,5% declara haber tenido un dominio intermedio a lo largo de la enseñanza media. Aún así se repite el patrón de 0% en el dominio alto.

Tabla 2 Resultados Encuesta grupo 2.

Grupo 2	El área de Pensamiento Estratégico fue útil para organizar y planificar mi mundo académico			
	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo
	0%	0%	0%	100%
Grupo 2	El hábito de estudio es fundamental para responder a los distintos requerimientos académicos			
	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo
	0%	0%	5%	95%
Grupo 2	La organización efectiva es una pieza para dar respuesta a los distintos desafíos de la universidad.			
	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo
	0%	0%	5%	95%
Grupo 2	Antes de ingresar a la universidad, qué dominio tenías de las competencias de organización efectiva y hábito de estudio.			
	Nulo dominio	Bajo dominio	dominio Intermedio	Alto dominio
	25%	37,5	37,5	0%

Grupo 3: Por último en el grupo 3, correspondiente al 30% de la muestra total, se analizó una encuesta. Este grupo no participó necesariamente en el área de Pensamiento Estratégico y se seleccionó de manera aleatoria a aquellos estudiantes que en algún momento del año 2018 o 2019, hicieron la solicitud de atención al área de Orientación Vocacional. Respecto a este grupo, los resultados

reflejan que la totalidad de la muestra está de acuerdo o muy de acuerdo con que la organización efectiva y el hábito de estudio son piezas clave para evitar la deserción. Respecto al dominio de estas competencias en enseñanza media, un 58,3% de la muestra tenía dominio nulo o bajo, sin embargo un 41,7% manifiesta experiencia desde un dominio intermedio, lo cual es superior al grupo 1 y 2. Además un 66,7% de la muestra pensó en abandonar su carrera cuando el rendimiento académico no era el esperado y finalmente la mayor parte de la muestra cree que su rendimiento sí influyó en su inquietud por cambiarse de carrera o desertar.

Tabla 3 Resultados Encuesta grupo 3.

Grupo 3	La organización efectiva y el hábito de estudio son piezas clave para permanecer en una carrera sin desertar			
	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo
	0%	0%	58%	41,7%
	Antes de ingresar a la universidad ¿qué dominio tenías de las competencias de organización efectiva y hábito de estudio?			
	Nulo dominio	Bajo dominio	dominio Intermedio	Alto dominio
	25%	33,3%	41,7%	0%
	¿Pensaste abandonar la carrera cuando tu rendimiento académico no era el esperado?			
	No	No estoy seguro	Si	
	25%	8,3%	66,7%	
	¿Considerar que el rendimiento académico influyó en tu inquietud por cambiarte de carrera o desertar?			
No	No estoy seguro	Si		
25%	0%	75%		

Conclusiones

Dado que el foco del estudio tiene relación con profundizar en el vínculo existente entre deserción y rendimiento académico desde las competencias específicas de organización efectiva y hábito de estudio, como variables influyentes en la retención universitaria, surgen una serie de reflexiones a partir de las cuales se pueden instalar desafíos que se traduzcan finalmente en acciones preventivas para las instituciones educativas.

Los datos otorgados por el grupo 1 y 2, permiten visualizar que aquellos estudiantes que han tenido bajas calificaciones o han reprobado cursos, son capaces de visualizar claramente la importancia que tiene la organización efectiva y el hábito de estudio. Sin embargo, estos fueron aspectos detectados posterior a las primeras evaluaciones. Es importante considerar, que los estudiantes de acceso inclusivo eran destacados en su contexto, por lo cual suele ser un brusco cambio no tener los mismos resultados en educación superior. Si hacemos un contraste con los resultados obtenidos por el cuestionario CHTE de hábito y técnicas de estudio, los estudiantes cuando llegan a la universidad, reflejan una sólida actitud hacia el estudio, pero con el paso de los primeros meses en la universidad, visualizan que las técnicas que manejaban

no eran suficientes. Por ese motivo, en la encuesta se visualiza como respuesta que su manejo en organización y hábito era nulo, bajo o en el mejor de los casos intermedio, pues en su momento, mientras cursan enseñanza media, probablemente eran suficientes para cumplir con las exigencias demandadas en ese contexto.

De acuerdo a la información recogida del grupo 3, es importante reflexionar que un porcentaje no menor, mencionó que dudó en cambiarse de carrera o desertar producto del bajo rendimiento académico y más aún, que uno de los factores que movilizaron a solicitar acompañamiento en orientación vocacional para cambio de carrera o presunta deserción, fue precisamente su rendimiento académico. Esto permite concluir, que sin lugar a duda el rendimiento es un factor decisivo a la hora de tomar la decisión de abandono. Además, instala la inquietud por acompañar a todos los estudiantes que llevan a cabo un cambio de carrera interno, para que no vuelvan a repetir el mismo patrón y que por medio de un acompañamiento personalizado logren visualizar aquellos aspectos que le llevarán a conducirse de manera más ordenada y planificada.

Finalmente, los resultados muestran que como instituciones educativas, estamos llamados a tomar el desafío por concretar acciones eficaces a nivel preventivo. Lo cual quiere decir, que los acompañamientos a estudiantes ya sea dado por la carrera o programas de acompañamiento, no solo deben enfocarse en la nivelación de saberes. Este estudio, instala la necesidad por acompañar a los estudiantes en el proceso de orden y administración de su mundo académico, entendiendo que desde primer año, se ven sobrepasados por un imponente volumen y dificultad de sus cursos. Además, invita a que el fortalecimiento en temáticas de tipo metacognitivas, esté siempre presente en las propuestas de acompañamiento, teniendo en consideración que no basta con talleres o estrategias aisladas, sino una propuesta sólida que acompañe a lo largo del proceso de formación inicial. De esta manera, se espera conducir a los estudiantes hacia prácticas de mayor productividad, planificación académica y autorregulación de un aprendizaje efectivo, donde logre administrar autónoma y estratégicamente todos los recursos puestos a su disposición. Por último, destacar que las competencias de organización efectiva y hábito de estudio no solo aportan a nivel académico, sino que trabaja mano a mano combatiendo dificultades asociadas a salud mental como estrés, ansiedad y otros problemas a los cuales se pueden ver enfrentados nuestros estudiantes.

Referencias

Canales, A., & De los Ríos, D. (2007). Factores Explicativos de la Deserción Universitaria. Santiago: CICES-Universidad de Santiago de Chile.

Fernández, T., Solís, M., Hernández, M., & Moreira, T. (Abril de 2019). Un análisis multinomial y predictivo de los factores asociados a la deserción universitaria. *Revista Electrónica Educare*, 23(1), 73-97.

Jorquera, Óscar, Farías, J., & González, P. (2018). ¿Cuáles Son Los Factores Asociados Al Abandono De Los Estudiantes De Programas De Equidad En Chile? El Caso De Una Universidad Tradicional. *Congresos CLABES*. Recuperado a partir de <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1941>

Ordaz Monroy, A., & García Robelo, O. (2018). El Estudio Del Rendimiento Académico En Nivel Universitario. Aproximaciones Al Estado Del Conocimiento. *Congresos CLABES*. Recuperado a partir de <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1962>

Rodríguez, S., Fita, E., & Torrado, M. (2003). El Rendimiento Académico en la Transición Secundaria - Universidad. *Revista de Educación*, 392-414.

Vélez, A. & López, D., (2004). Estrategias para vencer la deserción universitaria. En: *Educación y educadores*, Vol. 7 pp.117-203.

¿Los rasgos de personalidad importan? Medición y análisis de su correlación con el rendimiento académico como aporte a los procesos institucionales de orientación vocacional

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

Marcos Zumárraga-Espinosa

Johanna Luzuriaga

Rosa Armas

Yolanda González

Lía Peñaherrera

Universidad Politécnica Salesiana – Ecuador

mzumarraga@ups.edu.ec

Resumen. Los rasgos de personalidad han ganado creciente interés como un factor explicativo del rendimiento académico y la deserción en entornos universitarios. Con esta premisa, la Universidad Politécnica Salesiana (UPS – Ecuador) desarrolló una estrategia orientada a fortalecer sus procesos de orientación vocacional y profesional mediante la incorporación de un diagnóstico temprano de personalidad. Posibilitando, de esta manera, evaluar y mejorar el grado de compatibilidad entre las características personales de los aspirantes universitarios y la carrera elegida, con el propósito de asegurar mejores niveles de rendimiento académico y reducir el riesgo de abandono. Para ello, la UPS desarrolló un instrumento propio, y adaptado a su realidad institucional, para la medición de rasgos de personalidad académicamente relevantes. Dicho instrumento es el Cuestionario de Rasgos de Personalidad (CUPER-UPS). El presente estudio muestra los resultados de la etapa final del proceso de construcción y validación del CUPER-UPS, además de efectuar una exploración de los rasgos de personalidad que se conectan con el desempeño académico según cada carrera ofertada por la UPS. El CUPER-UPS evalúa a través de sus escalas los siguientes rasgos de personalidad: Liderazgo, Responsabilidad, Autocontrol, Sociabilidad, Sensatez, Invención, Confianza Interpersonal, Vigor y Desajustes Psíquicos. Para el estudio cuantitativo se emplea información longitudinal. Los datos de aplicación del CUPER-UPS corresponden a los aspirantes que participaron en el proceso institucional de admisiones de la UPS-Sede Quito, previo al inicio del periodo académico 2017 – 2018. La información sobre desempeño académico se obtuvo mediante el seguimiento de dicha cohorte a través de sus tres primeros niveles de estudio en las respectivas carreras cursadas, llegando hasta el periodo 2018-2019.

La validez de constructo del CUPER-UPS se examinó mediante análisis factorial confirmatorio (AFC), definiéndose la estructura factorial que mejor se ajusta a cada rasgo analizado por el instrumento. La confiabilidad por escala se constató

a partir del coeficiente Alfa de Cronbach. En todos los casos se obtuvieron resultados estadísticamente satisfactorios, verificándose la calidad psicométrica del CUPER-UPS. En segunda instancia, mediante análisis correlacional se identificaron aquellos rasgos de personalidad que se asocian significativamente con el desempeño académico en cada carrera ofertada por la UPS. Los resultados obtenidos revelan patrones de asociación diferenciados por programa de estudios. Este análisis también se replicó agrupando las carreras según áreas de conocimiento. De modo complementario, se aplicó la técnica ANOVA en busca de posibles diferencias a nivel de rasgos de personalidad entre aquellos estudiantes que han permanecido en las carreras seleccionadas inicialmente y quienes optaron por desertar durante el periodo de seguimiento. Los análisis estadísticos presentados constituyen un primer acercamiento hacia la formulación de perfiles de personalidad deseables por carrera, en función de su conexión positiva con el desempeño académico y la permanencia universitaria. Finalmente, se discuten las implicaciones de los hallazgos realizados en torno a la incorporación del componente de personalidad en el trazado del perfil profesional-vocacional de los aspirantes universitarios. Posibilitando estrategias de intervención temprana que orienten decisiones más acertadas vocacional y psicológicamente al momento de elegir una carrera, favoreciendo la motivación intrínseca y la adaptación al entorno universitario. Aspectos determinantes para evitar problemas de rendimiento académico y disminuir las tasas de abandono universitario.

Descriptorios o Palabras Clave: Rasgos de personalidad, Desempeño académico, Deserción universitaria, Perfil vocacional-profesional, Adaptación universitaria

INTRODUCCIÓN

Durante los últimos años, la Universidad Politécnica Salesiana – Ecuador (UPS) ha desarrollado esfuerzos sostenidos con el propósito de fortalecer sus procesos de orientación vocacional y profesional, como un mecanismo que contribuya a disminuir la deserción estudiantil y aumentar las tasas de eficiencia terminal de sus programas de estudio. En este marco, se puso en marcha un proceso longitudinal de elaboración y validación de un instrumento propio, adaptado a la realidad institucional, para la medición de rasgos de personalidad, con el objetivo de promover la elección de carreras compatibles con las características personales de los aspirantes a la oferta académica de la UPS. El Cuestionario de Rasgos de Personalidad (CUPER-UPS) evalúa 9 rasgos de personalidad relacionados con los procesos de aprendizaje en el entorno universitario. En trabajos previos se ha abordado la etapa inicial del proceso de validación y depuración del CUPER-UPS, empleando procedimientos como análisis factorial exploratorio, análisis de confiabilidad y evaluación de validez concurrente (Castro et al., 2016; Zumárraga et al., 2017). El presente estudio expone los resultados

de la fase final de validación del CUPER-UPS, mediante pruebas empíricas de confiabilidad y validez de constructo desde una perspectiva confirmatoria. Habiendo verificado las propiedades psicométricas del CUPER-UPS en su versión definitiva, se propone una investigación exploratoria de la asociación entre rasgos de personalidad y rendimiento académico. Esto con la finalidad de establecer si la presencia de determinados rasgos de personalidad influye en el rendimiento del estudiante en función de la carrera elegida. De tal manera que los resultados obtenidos permitan trazar perfiles iniciales de personalidad que favorezcan niveles satisfactorios de desempeño académico, según las especificidades de cada carrera ofertada por la UPS. El análisis descrito se reproduce agrupando las carreras en áreas de conocimiento, con el fin de clarificar la detección de diferencias entre los perfiles de personalidad compatibles con cada tipo de profesiones. Posteriormente, se examina la relación entre rasgos de personalidad y deserción universitaria temprana. El estudio cuantitativo efectuado busca contribuir a la literatura sobre la relación entre rasgos de personalidad y aspectos como el rendimiento académico y la deserción universitaria, en un contexto de escasa investigación empírica sobre estos tópicos a nivel regional. Asimismo, este conjunto de análisis constituye un aporte relevante para la incorporación del componente de personalidad en el plano de las acciones institucionales de orientación temprana, apoyando la generación de diagnósticos más eficaces al momento de evaluar la compatibilidad entre el perfil vocacional-psicológico de los aspirantes y las carreras disponibles. Disminuyendo, en consecuencia, los casos de elección de carrera inadecuada, como una forma de asegurar mejores niveles de rendimiento académico y tasas más bajas de deserción estudiantil.

MARCO TEÓRICO

En la actualidad se ha llegado a comprobar que hay múltiples factores asociados al rendimiento académico: la inteligencia, la motivación intrínseca, la personalidad, el autocontrol del alumno, hábitos y técnicas de estudio, las habilidades sociales y la capacidad de adaptación. Al respecto, Castro y Casullo (2001) afirman que las diferencias individuales en el rendimiento escolar obedecen a tres tipos de factores: los *intelectuales*, los de *aptitud para el estudio* y los de *personalidad*. En relación al factor inteligencia, se ha restado el protagonismo casi exclusivo que ostentaba, comenzando a darle mayor relevancia al papel de la personalidad (Nácher, 2002). Por otro lado, algunos autores sostienen que la personalidad no estaría directamente asociada al rendimiento académico, sino a través de una adecuada adaptación al entorno educativo (Allik y Realo, 1997). La literatura disponible ofrece soporte a favor de una relación entre rendimiento y personalidad. El meta análisis efectuado por Poropat (2009) encontró que el desempeño académico tiende a conectarse con rasgos como *amabilidad*, *apertura* y *consciencia*. En el contexto universitario, el trabajo realizado por Niño de Guzmán, Calderón y Cassaretto (2003) a partir del inventario de los Cinco Factores de Personalidad (NEO PI-R) señala una fuerte

relación entre el rasgo de personalidad *conciencia* y el rendimiento académico, vinculándose con características como persistencia, logro de metas, competencia y motivación en la conducta. Aunque se ha investigado poco a nivel regional, existe evidencia que respalda la posibilidad de una relación cambiante entre personalidad y rendimiento según las características propias de cada carrera universitaria. Es decir, que los perfiles de personalidad favorables para un desempeño académico satisfactorio varían de acuerdo al programa de estudios que se trate (Cuadra-Peralta et al., 2015; Niño de Guzmán et al., 2003; Sánchez de Tagle- Herrera et al., 2010). A esto debe sumarse la relación extensamente estudiada entre rendimiento académico y deserción, siendo el bajo rendimiento un predictor fundamental que eleva las probabilidades de abandono universitario (Díaz Peralta, 2008). Lo expuesto sugiere que los rasgos de personalidad pueden relacionarse indirectamente con la deserción, al influir sobre aspectos como el grado de adaptación a las condiciones particulares del programa de estudios y el rendimiento académico resultante.

El CUPER-UPS se encuentra integrado por 9 escalas formuladas para medir rasgos de personalidad en el ámbito universitario. En este sentido, la literatura aporta sustentos teóricos para la relación entre cada rasgo abordado por dicho instrumento y el rendimiento académico. A breves rasgos, *liderazgo* y *sociabilidad* correlacionan con extraversión, característica que en el ámbito profesional se considera un predictor de rendimiento válido para puestos que involucran interacción social, gerencia y ventas (Barrick y Mount, 1991). *Responsabilidad*, *autocontrol* y *sensatez* se relacionan con conciencia, ya que se atribuye a sujetos que se caracterizan por tomarse más tiempo ante las tareas, analizar y proceder cuidadosamente en la resolución de problemas, y cometer menos errores que los que responden impulsivamente (Watson & Lindgren, 1991), mientras que la investigación de McCrae y Costa (1997) reveló que la responsabilidad es la dimensión más fuerte y consistentemente asociada con el éxito académico. *Invencción* y *vitalidad* se relaciona con apertura, rasgo entendido como un predictor significativo del logro intelectual, éste se asocia al pensamiento divergente, habilidad creativa, facilidad de captación y adquisición de conocimiento, imaginación, perceptividad y aspectos motivacionales (Costa y McCrae, 1992). *Confianza Interpersonal* correlaciona con agradabilidad y la escala destinada a evaluar *Desajustes y Desadaptación Psíquica* se correlaciona con Neuroticismo, Náchter (2002) evidencia una correlación significativa entre neuroticismo, propensión a la conducta antisocial y bajo rendimiento escolar. Los alumnos con un rendimiento escolar más bajo tenderían a ser más ansiosos, deprimidos, con sentimientos de culpa y baja autoestima, especialmente ante situaciones de evaluación.

MÉTODO

Muestra y procedimiento.- Los análisis estadísticos de validez de constructo y confiabilidad de la versión definitiva del CUPER-UPS se efectuaron a partir de una muestra de 1287 aspirantes a los programas de grado ofertados por la UPS

durante el periodo académico 2017-2018. El CUPER-UPS se aplicó durante el proceso institucional de nivelación y admisiones. Para la evaluación de asociaciones entre rasgos de personalidad, rendimiento académico y deserción temprana se consideraron aquellos aspirantes que efectivamente procedieron a matricularse en primer nivel de carrera una vez concluido el periodo introductorio, la muestra resultante se conformó por 1007 estudiantes que ingresaron a carreras pertenecientes a las siguientes áreas del conocimiento: Administración y Economía (18.9%), Educación (6.2%), Ciencias Sociales y Humanidades (29.9%), Ciencias de la Vida (10.5%), Ciencia y Tecnología (34.5%).

Variables e instrumentos.- El CUPER-UPS es un instrumento propio formulado para la medición de rasgos de personalidad relacionados con el proceso de formación universitaria. Su base conceptual corresponde a la teoría de los rasgos de Allport (1970). Consta de 9 escalas que evalúan los siguientes rasgos: Liderazgo, Responsabilidad, Autocontrol, Sociabilidad, Sensatez, Invención, Confianza Interpersonal, Vigor, Desajustes y Desadaptación Psíquica. La versión definitiva del CUPER-UPS posee un total de 153 ítems. Cada ítem cuenta con una escala de valoración tipo Likert que va desde 1 (*Totalmente en desacuerdo*) hasta 5 (*Totalmente de acuerdo*). En el caso de ítems formulados de modo negativo se emplea una escala de valoración invertida. El rendimiento académico se midió a partir de información longitudinal, para ello se promedió las calificaciones obtenidas por cada participante durante sus tres primeros niveles de formación en la carrera seleccionada inicialmente, abarcando los periodos académicos 2017-2018, 2018-2018 y 2018-2019. En el caso de no contar con registros para los tres niveles por cuestiones de deserción, se calculó la media de las calificaciones disponibles, siendo un indicador del rendimiento del estudiante durante su tiempo de permanencia. La deserción académica temprana se evaluó por medio de una variable dicotómica, asignándose el valor de 1 a quienes se han mantenido en la carrera elegida inicialmente durante el periodo de seguimiento (2017-2018 / 2018-2019), mientras que el valor 0 corresponde a los estudiantes que abandonaron su programa de estudios en dicho periodo.

RESULTADOS

Análisis psicométrico del CUPER-UPS.- La fase final del proceso de validación empírica del CUPER-UPS toma como punto de partida la versión pre-definitiva alcanzada en Zumárraga et al. (2017) a partir de la aplicación de análisis factorial exploratorio (AFE) y pruebas de validez concurrente. Tomando en cuenta las dimensiones previamente detectadas mediante AFE, se procedió a evaluar la validez de constructo de cada escala del CUPER-UPS empleando análisis factorial confirmatorio (AFC). El AFC es una técnica que permite evaluar en qué medida una estructura factorial propuesta se ajusta a los datos empíricos de un conjunto de variables observables (Cupani, 2012). La bondad de ajuste entre el modelo factorial planteado para cada escala y las covarianzas observadas entre

sus ítems se evaluó a partir de los siguientes indicadores: χ^2 , χ^2/gl , CFI, NFI, TLI, AGFI y RMSEA. Dada la alta sensibilidad de la prueba χ^2 frente al uso de muestras grandes (> 200), lo cual puede conducir a conclusiones equivocadas, su reporte se efectúa solamente con fines informativos. Los criterios que reflejan un ajuste aceptable para el resto de indicadores son: CFI, NFI, TLI, AGFI ≥ 0.90 ; RMSEA < 0.08 (Byrne, 2010). La estimación de parámetros se realizó por máxima verosimilitud habiendo verificado la multinormalidad de los ítems que integran cada escala del CUPER-UPS, además de cumplir con el requisito de al menos 5 puntos de valoración por reactivo. El *software* estadístico empleado fue AMOS 23. Los resultados del AFC efectuado se exponen en la Tabla 1.

Tabla 1. Análisis factorial confirmatorio, CUPER-UPS

Rasgos de Personalidad	Ítems	N° Factores	χ^2	gl	p-valor	CFI	TLI	NFI	AGFI	RMSEA
Liderazgo (L)	15	3	319.46	82	<0.001	0.95	0.94	0.93	0.95	0.05
Responsabilidad (R)	15	3	253.97	87	<0.001	0.97	0.96	0.95	0.97	0.04
Autocontrol (A)	20	2	675.43	162	<0.001	0.95	0.94	0.93	0.93	0.05
Sociabilidad (S)	16	3	702.77	98	<0.001	0.93	0.92	0.92	0.91	0.07
Sensatez (SZ)	20	4	882.70	150	<0.001	0.90	0.88	0.89	0.91	0.06
Invención (I)	14	3	380.66	72	<0.001	0.93	0.91	0.91	0.94	0.06
Confianza interpersonal (CI)	20	4	646.94	156	<0.001	0.92	0.90	0.90	0.93	0.05
Vigor (V)	16	3	385.48	98	<0.001	0.95	0.93	0.93	0.95	0.05
Desajustes y Desadaptación Psíquica (D)	17	3	758.36	112	<0.001	0.92	0.90	0.91	0.91	0.07

Fuente: Información recolectada por el Grupo de Innovación Educativa de Orientación Vocacional y Profesional, Universidad Politécnica Salesiana (GIE-UPS). Elaboración propia.

Como se puede observar, todas las escalas del CUPER-UPS muestran un ajuste aceptable a los datos según las estructuras factoriales propuestas. Al respecto, la Tabla 2 presenta las dimensiones verificadas por el AFC que forman parte de cada rasgo de personalidad. La confiabilidad de las escalas se examinó a partir del coeficiente Alfa de Cronbach, obteniéndose resultados satisfactorios en todos los casos (véase Tabla 2).

Tabla 1. Dimensiones por rasgos de personalidad (CUPER – UPS). Análisis de confiabilidad.

Rasgos de Personalidad	Dimensiones por escala	α de Cronbach
Liderazgo (L)	Capacidad persuasiva (Lp) / Autoconfianza (La) / Independencia (Li)	0.78
Responsabilidad (R)	Perseverancia (Rp) / Confiabilidad (Rc) / Afrontamiento (Ra)	0.82
Autocontrol (A)	Estabilidad emocional (Aem) / Ecuanimidad (Aec)	0.91
Sociabilidad (S)	Habilidad social (Shs) / Extroversión (Se) / Socialización (Ss)	0.91
Sensatez (SZ)	Reflexividad (SZr) / Previsión (SZp) / Constancia (SZco) / Cautela (SZca)	0.78
Invención (I)	Creatividad (Ic) / Planificación (Ip) / Pensamiento crítico (Ipc)	0.78

Confianza interpersonal (CI)	Fiabilidad (CIf) / Benevolencia (C Ib) / Optimismo Intepersonal (C Io) / Receptividad (C Ir)	0.80
Vigor (V)	Resistencia (Vr) / Vitalidad (Vv) / Productividad (Vp)	0.82
Desajustes y Desadaptación Psíquica (D)	Tendencia a la depresión (Dtd) / Desintegración (Dd) / Irritabilidad (Di)	0.88

Fuente: Información recolectada por el Grupo de Innovación Educativa de Orientación Vocacional y Profesional, Universidad Politécnica Salesiana (GIE-UPS). Elaboración propia.

Rasgos de personalidad y rendimiento académico.- Concluida la validación psicométrica del CUPER-UPS se procedió a evaluar la correlación entre rasgos de personalidad y el rendimiento académico registrado por los participantes. Este análisis se efectuó tanto a nivel de carrera como de área de conocimiento, y su propósito consiste en explorar patrones de asociación que contribuyan a la construcción de perfiles de personalidad favorables para el éxito académico, tomando en cuenta las especificidades de cada programa de estudios. De esta manera, se posibilita el desarrollo de intervenciones institucionales tempranas que orienten psicológicamente a los aspirantes universitarios en la elección de carreras que resulten compatibles con su personalidad.

Las dimensiones de cada rasgo de personalidad constituyen subescalas cuyos puntajes son producto de la sumatoria de los ítems que las componen. Las medidas agregadas por rasgos se obtienen sumando los puntajes de sus respectivas subescalas. La Tabla 3 muestra las correlaciones estadísticamente significativas encontradas entre el rendimiento académico y los rasgos de personalidad, al igual que con sus respectivas dimensiones. Por ejemplo, en el caso de Administración de Empresas, el rendimiento correlaciona positivamente con la dimensión *afrentamiento* del rasgo *responsabilidad* ($r = 0.21$, $p < 0.05$), y se asocia de modo negativo con el rasgo *desajustes y desadaptación psíquica* ($r = -0.27$, $p < 0.05$), a la vez que con su dimensión *irritabilidad* ($r = -0.34$, $p < 0.01$). No obstante, carreras como Educación Básica, Educación Inicial, Telecomunicaciones e Ingeniería Civil no presentaron correlaciones significativas. Es así que los resultados sugieren la existencia de patrones de asociación diferenciados entre personalidad y rendimiento, dependiendo del programa de estudios. En otras palabras, los rasgos de personalidad asociados con niveles satisfactorios de desempeño académico varían de una carrera a otra. Las diferencias observadas se reafirman al enfocar el análisis en áreas de conocimiento.

En el área de Ciencias Sociales y del Comportamiento Humano el rendimiento se vincula positivamente con características como la dimensión *afrentamiento* del rasgo *responsabilidad*, el rasgo *sensatez* junto con sus dimensiones *reflexividad* y *previsión*, la dimensión *optimismo interpersonal* del rasgo *confianza interpersonal* y la dimensión *resistencia* del rasgo *vigor*. En contraste, el área Ciencias de la Vida se distingue porque sus estudiantes tienden a obtener un mayor rendimiento cuando registran menores puntajes en el rasgo *sociabilidad* y su dimensión *extroversión*, mayores niveles de *sensatez* y su dimensión

reflexividad, así como menor intensidad en el rasgo *confianza interpersonal*. De manera general, los resultados sugieren que el rasgo *sensatez*, junto con sus dimensiones, es un factor favorable para el desempeño académico en todos los campos de formación profesional. *Sociabilidad* parece ser un rasgo perjudicial para el rendimiento en el caso de ingenierías y el área de ciencias exactas. *Confianza interpersonal* favorece mejores niveles de rendimiento en el caso de carreras de ciencias sociales, mientras que tiende a ser contraproducente para las ciencias exactas. El rasgo *vigor* conduce a mayores calificaciones en las carreras de humanidades y ciencias sociales. Por último, aspectos como la *irritabilidad* y la *tendencia a la depresión* son factores de riesgo importantes en el campo de administración y economía.

Tabla 3. Correlaciones de Pearson entre rendimiento académico y rasgos-subrasgos de personalidad

Carreras	Correlaciones con rendimiento académico
Administración de Empresas (n = 87)	Ra (r = 0.21*) D (r = -0.27*) Di (r = -0.34**)
Contabilidad y Auditoría (n = 67)	SZ (r = 0.25*) SZp (r = 0.26*)
Gerencia y Liderazgo (n = 36)	r = 0.40* lpc (r = 0.44**) CI (r = 0.40*) Clf (r = 0.38*) D (r = -0.43**) Dtp (r = -0.46**) Dd (r = -0.39*)
Educación Inicial (n = 29)	---
Educación Básica (n = 33)	---
Psicología (n = 240)	Ra (r = 0.17**) SZ (r = 0.19**) SZr (r = 0.20**) SZp (r = 0.15*) Vr (r = 0.13*)
Comunicación (n = 62)	Vr (r = 0.26*)
Biología (n = 82)	S (r = -0.25*) Se (r = -0.30**) Ss (r = -0.24*) SZ (r = 0.28*) SZr (r = 0.30**) lpc (r = -0.27*)
Ingeniería Ambiental (n = 24)	Ra (r = 0.41*) lpc (r = 0.44*)
Mecánica (n = 25)	La (r = 0.54**) Rc (r = 0.40*) Dtd (r = -0.42*)
Mecatrónica (n = 42)	Lp (r = 0.43**) Vv (r = 0.30*) Vp (r = 0.30*)
Ingeniería Automotriz (n = 81)	lc (r = -0.30**) Clo (r = 0.24*) D (r = 0.27*) Dtd (r = 0.28*)
Electrónica y Automatización (n = 25)	CI (r = -0.53**) Clf (r = -0.44*) Clo (r = -0.54**) Clr (r = -0.50*)
Telecomunicaciones (n = 25)	---
Ingeniería Civil (n = 90)	---
Computación (n = 36)	Se (r = -0.32*)
Áreas de conocimiento	Correlaciones con rendimiento académico
Administración y Economía (n = 190)	La (r = 0.18*) SZ (r = 0.22**) SZr (r = 0.21**) SZp (r = 0.23**) lpc (r = 0.16*) CI (r = 0.16*) Clr (r = 0.20**) D (r = -0.21**) Dtd (r = -0.15*) Di (r = -0.24**)
Educación (n = 62)	SZr (r = 0.25*)
Ciencias Sociales y del Comportamiento Humano (n = 302)	Ra (r = 0.16**) SZ (r = 0.16**) SZr (r = 0.18**) SZp (r = 0.14*) Clo (r = 0.12*) Vr (r = 0.16**)
Ciencias de la Vida (n = 106)	S (r = -0.20*) Se (r = -0.26**) SZ (r = 0.23*) SZr (r = 0.23*) CI (r = -0.21*)
Ciencia y Tecnología (n = 347)	A (r = -0.12*) Ae (r = -0.11*) Shs (r = -0.11*) SZr (r = 0.12*) Clf (r = -0.13*) CI (r = -0.12*) Dtd (r = 0.11*)

Nota: *p < 0.05 (5%); **p < 0.01 (1%). Lp = Capacidad persuasiva; La = Autoconfianza; Rc = Confiabilidad; Ra = Afrontamiento; S = Sociabilidad; Se = Extroversión; Ss = Socialización; SZ = Sensatez; SZr = Reflexividad; SZp = Previsión; lc = Creatividad; lpc = Pensamiento crítico; CI = Confianza interpersonal; Cl = Fiabilidad; Clo = Optimismo Interpersonal; Clr = Receptividad; Vr

= Resistencia; Vv = Vitalidad; Vp = Productividad; D = Desajustes y Desadaptación Física; Dtp = Tendencia a la depresión; Di = Irritabilidad.

Fuente: Registros académicos de la Universidad Politécnica Salesiana (Sede-Quito) e información recolectada por el Grupo de Innovación Educativa de Orientación Vocacional y Profesional, Universidad Politécnica Salesiana (GIE-UPS). Elaboración propia.

Deserción temprana y rasgos de personalidad.- Con el objetivo de explorar la relación entre personalidad y deserción universitaria se procedió a evaluar, mediante la técnica ANOVA, la existencia de posibles diferencias a nivel de rasgos de personalidad entre quienes permanecen y abandonan sus estudios en la etapa inicial del proceso de formación profesional. El análisis por carreras no arrojó resultados estadísticamente significativos. Por otro lado, al abordar áreas de conocimiento se hallaron diferencias relativas a un solo rasgos de personalidad para el caso de Educación, Ciencias de la Vida y Ciencias Sociales y del Comportamiento Humano. En el resto de áreas, la deserción temprana no se asoció con la personalidad de los estudiantes (véase Tabla 4).

Tabla 4. Diferencias de personalidad entre permanencia y deserción universitaria temprana

Áreas de conocimiento	Prueba ANOVA
Administración y Economía	---
Educación	Ipc (F = 4.17*) / Promedio del rasgo-subdimensión inferior en categoría "No abandono"
Ciencias Sociales y del Comportamiento Humano	Clo (F = 7.68**) / Promedio del rasgo-subdimensión inferior en categoría "Abandono"
Ciencias de la Vida	Se (F = 4.97*) / Promedio del rasgo-subdimensión superior en categoría "Abandono"
Ciencia y Tecnología	---

Nota: *p < 0.05 (5%); **p < 0.01 (1%). Ipc = Pensamiento crítico; Clo = Optimismo interpersonal; Se = Extroversión.

Fuente: Registros académicos de la Universidad Politécnica Salesiana (Sede-Quito) e información recolectada por el Grupo de Innovación Educativa de Orientación Vocacional y Profesional, Universidad Politécnica Salesiana (GIE-UPS). Elaboración propia.

Por ejemplo, en el caso de Ciencias de la Vida solo se observó que quienes desertan tienen niveles significativamente más altos de *extroversión (sociabilidad)* que quienes no lo hacen. Sin embargo, parece ser que la deserción no se vincula directamente con el perfil de personalidad de los estudiantes, lo cual permite inferir que esta relación podría operar de modo indirecto. El rendimiento académico es un predictor importante de la deserción temprana. Mediante regresión logística simple se pudo constatar que a medida que la calificación promedio disminuye, las probabilidades de desertar aumentan ($\beta = -0.097$; $p < 0.001$; OR = 0.907). En consecuencia, un perfil de personalidad apropiado para una carrera específica se conectaría con la retención universitaria al favorecer un mejor rendimiento, facilitando aspectos como la adaptación y la motivación hacia el proceso de aprendizaje.

5.- Conclusiones

El proceso de validación empírica del CUPER-UPS generó resultados satisfactorios en términos de validez de constructo y confiabilidad, estableciéndose una versión definitiva del instrumento y confirmando las dimensiones que integran cada rasgo de personalidad evaluado. Una vez verificada la calidad psicométrica del CUPER-UPS, se procedió a explorar la asociación entre rasgos de personalidad, rendimiento académico y deserción temprana. Los principales hallazgos de este estudio son los siguientes: a) los rasgos de personalidad, y sus dimensiones, se relacionan efectivamente con el rendimiento académico, no obstante, estas correlaciones varían en función de la carrera y el área de conocimiento; b) los resultados sugieren que los rasgos de personalidad no se conectan directamente con la deserción universitaria. De esta manera, los resultados obtenidos proporcionan evidencia a favor de la existencia de perfiles de personalidad que favorecen el desempeño académico de modo diferenciado según el programa de estudios. Además, la verificación del impacto del rendimiento sobre la deserción temprana permite pensar que un perfil de personalidad apropiado puede reducir indirectamente las probabilidades de deserción, mediante el fomento de un mejor desempeño académico. Esto constituye un paso inicial hacia la integración de diagnósticos de personalidad en los procesos institucionales de orientación vocacional, cuestión que deberá abordarse en trabajos posteriores. Por último, se emplearon muestras pequeñas en varias carreras, incrementándose el riesgo de error tipo II (rechazar relaciones que si existen), requiriéndose de estudios complementarios que permitan precisar los patrones de asociación encontrados.

6.- Referencias

- Allik, J. y Realo, A. (1997). Intelligence, academic abilities, and personality. *Personality and individual differences*, 23(5), 809-814.
- Allport, G. (1970). *La personalidad*. Barcelona: Herder.
- Barrick, M. y Mount, M. (1991). The big five personality dimensions and job performance: a meta-analysis. *Personnel psychology*, 44(1), 1-26. Disponible en: <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.1991.tb00688.x>
- Byrne, B. M. (2010). *Structural equation modeling with AMOS: Basic concepts, applications, and programming*. New York: Routledge
- Castro, A. y Casullo, M. M. (2001). Rasgos de personalidad, bienestar psicológico y rendimiento académico en adolescentes argentinos. *Interdisciplinaria*, 18(1), 65-85. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/180/18011326003.pdf>
- Castro, M. I., Zumárraga, M. R., Boada, M. J., Escobar, P., Peñaherrera, L., González, Y., Luzuriaga, J., y Romero, J. C. (2016). Elaboración de Cuestionarios de Intereses Profesionales y de Personalidad para el programa de Orientación Profesional de la Unidad de Admisiones de la Universidad Politécnica Salesiana. *Congresos CLABES*, VI. Disponible en: <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1707>
- Costa, P. y McCrae, R. (1992). *Revised NEO Personality Inventory (NEO PI-R) and NEO Five-Factor Inventory (NEO-FF/) Professional Manual*. Odessa, Florida: Psychological Assessment Resources
- Cuadra-Peralta, A., Besio, C. V., Marambio-Guzmán, K. y Henríquez, C. T. (2015). Relación entre rasgos de personalidad y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Interciencia*, 40(10), 690-695.
- Cupani, M. (2012). *Análisis de Ecuaciones Estructurales: conceptos, etapas de desarrollo y un ejemplo de aplicación*. Revista tesis, 1(1), 186-199.

- Díaz Peralta, C. (2008). Modelo conceptual para la deserción estudiantil universitaria chilena. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 34(2), 65-86. Disponible en: <https://doi.org/10.4067/S0718-07052008000200004>
- McCrae, R. y Costa, P. (1997). Personality trait structure as a human universal. *American psychologist*, 52(5), 509.
- Nácher, V. (2002). Personalidad y rendimiento académico. *Jornades de Foment de la Investigació de la Universitat Jaume I. España*.
- Niño de Guzmán, I., Calderón, A. y Cassaretto, M. (2003). Personalidad y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista de Psicología*, 21(1), 119-143. Disponible en: <http://hdl.handle.net/123456789/2382>
- Poropat, A. E. (2009). A meta-analysis of the five-factor model of personality and academic performance. *Psychological bulletin*, 135(2), 322.
- Sánchez de Tagle-Herrera, R., Osornio-Castillo, L., Valadez-Nava, S., Heshiki-Nakandakari, L., García-Monroy, L. y Zárate-Gutiérrez, Z. (2010). Rasgos de personalidad, inteligencia y rendimiento académico en estudiantes de la carrera de médico cirujano. *Archivos en Medicina Familiar*, 12(1), 25-31.
- Watson, R. y Lindgren, H. (1992). *Psicología del niño y del adolescente*. México: Limusa.
- Zumárraga, M., Armas, R., Luzuriaga, J., González, Y., Boada, M. J., Castro, M. I., Peñaherrera, L., Escobar, P. y Romero, J. C. (2017). Construcción de un cuestionario de rasgos de personalidad con fines de orientación profesional para el programa de admisiones de la Universidad Politécnica Salesiana–Ecuador. *Congresos CLABES, VII*. Disponible en: <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1541>

Desarrollo de un herramienta sistemática para el control de inasistencia y prevención de deserción estudiantil en el programa de entrenamiento deportivo de la Fundación Universitaria del Área Andina

Línea Temática: Factores asociados al abandono, tipos y perfiles de abandono

Oscar Rozo

osrozo@areandina.edu.co

Colombia Fundación Universitaria del Área Andina

Oscar Bautista

osbautista@areandina.edu.co

Colombia Fundación Universitaria del Área Andina

Carlos Castillo

ccastillo44@areandina.edu.co

Colombia Fundación Universitaria del Área Andina

Jaime Granados

jagranados@areandina.edu.co

Colombia Fundación Universitaria del Área Andina

Resumen. A nivel universitario se observa que hay estudiantes que inician su carrera y aunque la mayoría la culmina, hay un número considerable que no lo hace, por motivos personales, de salud, económicos o laborales. Para el Ministerio de Educación Nacional (MEN), esta problemática ha demandado especial atención en el marco de los procesos de calidad de la educación superior, por lo que ha venido definiendo lineamientos e instrumentos que aporten a las instituciones en el fortalecimiento de estrategias de evaluación, ejecución y seguimiento a la deserción, enfocados a promover la permanencia y graduación oportuna de estudiantes.

El presente trabajo permite visualizar la puesta en marcha de una herramienta que permite analizar e interpretar los resultados sobre el estatus de permanencia de los estudiantes del Programa Profesional en Entrenamiento Deportivo de la Fundación Universitaria del Área Andina sede Bogotá y que atiende a los lineamientos planteados desde el MEN.

Es un estudio observacional que tiene como unidad a los 1527 estudiantes del programa y cuenta con la participación de docentes, coordinadores y la dirección del programa.

La implementación cuenta con una trazabilidad que inicia en las aulas de clase, donde el docente, a través de la plataforma dispuesta por la institución (SIRENA), realiza el registro semanal de la inasistencia de los estudiantes. Esta plataforma

permite el seguimiento y consolida datos por docente y asignatura, los cuales son migrados a la plataforma OpenReport en la que se realiza un proceso de triangulación de datos de forma que genera reportes por estudiante según las asignaturas cursadas y reporta la pérdida académica por cohorte.

A través de herramientas como Google Drive y Excel, se desarrolló un aplicativo que al ser combinados permite visualizar en tiempo real las acciones realizadas por los consejeros del programa. Este aplicativo utiliza dos instrumentos, el primero un archivo que es compartido por drive con el grupo de permanencia, en el cual se consignan los motivos y observaciones recogidas a los estudiantes a través de comunicación directa, y que es actualizado semanalmente con base al reporte de inasistencias y el segundo archivo usado para visualizar los datos personales, inasistencias y datos académicos del estudiante con solo digitar el código de identificación de éste, permitiendo el control del trabajo desarrollado a través de tablas dinámicas.

Como resultado de la aplicación de la herramienta desarrollada se encontró que semanalmente se reportaron 458 inasistencias en promedio de los 1527 estudiantes matriculados y se encontró que el mayor motivo de inasistencias son por problemas personales y/o familiares con el 32.6%, seguido de el cruce con el horario laboral con el 23.1% y en tercera posición, citas médicas y/o enfermedades con el 19.2%.

De acuerdo con Sancho BBDO y UTADEO quienes desarrollaron un estudio de valor sobre las dinámicas de consumo, los intereses y las posturas sociales de esta nueva generación de colombianos y en relación con los resultados se deben desarrollar estrategias para poder mitigarlas, como aumentar en el número de horas de acompañamiento, con el fin de brindar al estudiante una atención más personalizada y generando un efecto preventivo.

Por otro lado, desde la Fundación Universitaria del Área Andina y desde consejería y permanencia estudiantil, se deben generar acciones de acompañamiento y seguimiento a aquellos estudiantes que durante las primeras semanas faltan a clases, con el fin de minimizar la probabilidad de deserción escolar.

Se sugiere que los docentes consejeros sean distribuidos por grupos haciendo la función de director de grupo, permitiendo que el estudiante tenga una persona como referente para comunicar sus inconvenientes y solicitudes.

Descriptor o Palabras Claves: Educación superior, Permanencia estudiantil, Deserción universitaria, Herramientas sistemáticas

1. *Introducción*

Como docentes, siempre observamos que hay estudiantes que inician su carrera y aunque la mayoría la culmina, existe un número considerable que no lo hace por diferentes motivos, algunos personales, otros de salud o económicos, o por la indecisión de elegir la carrera que les gusta y que les llena. En fin, deciden retirarse y no continuar con ese proyecto de vida que iniciaron.

La problemática de deserción se encuentra presente como reto para todas las Instituciones de Educación Superior (IES), independiente de su naturaleza jurídica. Para el Ministerio de Educación Nacional (MEN), esta problemática ha demandado especial atención en el marco de los procesos de calidad de la educación superior, por lo que ha venido definiendo lineamientos e instrumentos que aporten a las instituciones en el fortalecimiento de sus capacidades para el diseño de estrategias de evaluación, ejecución y seguimiento a la deserción, favoreciendo la implementación de programas que promuevan la permanencia y graduación oportuna de estudiantes. En el marco de estas estrategias del MEN, se cuenta con una plataforma de medición del fenómeno de deserción denominada SPADIES en la que se analizan las estrategias de las diferentes instituciones y sus resultados para una comprensión integral del problema. (Guía para Implementación de Modelo de Permanencia. 2016. p. 17-18).

A partir de la comprensión de la problemática y los esfuerzos realizados por las IES, el MEN describe los principios orientadores que caracterizan el modelo de permanencia entre los que se encuentran el principio de universalidad donde se da autonomía a las universidades para el desarrollo de programas que fortalezcan la permanencia y graduación; el principio de prevención, encaminado al desarrollo de esfuerzos institucionales previos al establecimiento de programas de apoyo; el principio de integralidad asumiendo la permanencia como parte de la misión que involucra a todas las instancias institucionales; el principio de permanencia ajustado a las necesidades propias de la institución, del tipo de población y la particularidad de los programas; el principio de sostenibilidad que permitan su mantenimiento en el tiempo; el principio de eficacia con el establecimiento de metas e indicadores que permitan medir el impacto de las estrategias de permanencia implementadas y el principio de eficiencia que favorezcan la optimización de los recursos para el cumplimiento de las metas institucionales. (Guía para Implementación de Modelo de Permanencia. 2016. p. 19-20).

A partir de los anteriores principios y en consideración de los lineamientos del MEN, además de la experiencia significativa presentada por nuestra institución en Estrategias para la Permanencia en Educación Superior: Experiencias Significativas. (Mineducación, 2015)

“Actualmente las acciones dirigidas a fortalecer la permanencia están concentradas en la Oficina de Orientación Estudiantil y Egresados, que depende del Medio Universitario y que a su vez depende de la Vicerrectoría Académica. La conforman cuatro componentes: Acompañamiento Académico, Acompañamiento Individual, Universidad de Padres y Egresados.” P. 100 – 109).

El programa Profesional en Entrenamiento Deportivo de la Fundación Universitaria del Área Andina cuenta con el interés no solo de mejorar los procesos de ingreso de estudiantes, sino en acompañar y favorecer la culminación de los procesos de formación de quienes ingresan, por lo que se implementa el proyecto piloto de seguimiento, control e identificación de factores de riesgo de deserción, bajo una mirada preventiva de seguimiento y acompañamiento que permite la identificación de factores de riesgo como insumo para el posterior establecimiento de estrategias de intervención a través de la articulación con los programas institucionales de prevención de la deserción.

2. Método

2.1 Objetivos

El objetivo del presente trabajo es determinar el comportamiento a nivel educativo de los estudiantes en términos de deserción universitaria e inasistencias por medio del uso de una herramienta sistemática computarizada desarrollada a nivel interno del programa de entrenamiento deportivo

2.2 Población y Muestra

Este es un proyecto piloto que tiene como unidad de observación a los 1527 estudiantes del primer semestre del año 2018-3, en las diferentes etapas y ciclos de formación del programa Profesional en Entrenamiento Deportivo de la Fundación Universitaria del Área Andina y cuenta con la participación de docentes, coordinadores y la dirección de este, en cabeza de la Coordinación Académica, que a la par de realizar sus labores académicas realizan lo que consideramos la Labor de consejería, permanencia y pérdida académica.

2.3 Instrumento

La implementación del proyecto cuenta con una trazabilidad que inicia en las aulas de clase, donde cada docente a través de la plataforma dispuesta por la institución (SIRENA), realiza el registro semanal de la inasistencia de los estudiantes en el marco de las asignaturas programadas, las cuales son migradas a la plataforma OpenReport en la que se realiza un proceso de triangulación de datos de forma que genera reportes por estudiante en cada una de las asignaturas cursadas y reporte de la pérdida académica por cohorte, de esta misma manera se realiza el reporte de las correspondientes notas.

Por otro lado, y gracias a herramientas tecnológicas básicas de fácil acceso como el drive de Google y programas como Excel, nos permiten ver en tiempo real las acciones realizadas por los consejeros del programa.

A través de una matriz desarrollada en Excel (ver Fig. 1) con base a dos instrumentos para el análisis de los datos registrados y por medio de estrategias de búsquedas y tablas dinámicas, se genera un reporte con solo digitar el código de identificación de cada uno de nuestros estudiantes y permite el control del trabajo desarrollado en miras al planteamiento de estrategias para la permanencia de los estudiantes en el programa. El primer instrumento utilizado

es un archivo compartido por drive con todos los consejeros, coordinadores y director de programa en el cual se consignan los motivos y observaciones recogidas a los estudiantes a través de comunicación telefónica, escrita o personal, y que se actualiza semanalmente teniendo en cuenta el reporte de inasistencias que se han generado durante el transcurso de la misma y el segundo es un archivo que se actualiza semanalmente y que por su tamaño se envía a través del correo al grupo de consejeros, que contiene los datos personales, inasistencias y datos académicos del estudiante.

Cl_nombre_comp	Horas Inasistencia	2018-32-06-Aug-12-Aug	2018-44-29-Oct-04-Nov	2018-45-05-Nov-11-Nov	ocente Sem	otivo Sem	ervacion Sem	2018-46-12-Nov-18-Nov	ocente Sem	otivo Sem	ervacion Sem
JUAN DIEGO SASTOQUE GAVIRIA	36	1	3	1	YORDAN PA	CRUCE CON	tiene proble	1	YORDAN PA	CRUCE C	tiene proble
LORENA HERRERA CONTRERAS	35,6	3	2	2	DIEGO LONG	NO CONTACT	ocupada	2	YORDAN PA	PROBLEM	que no se ac
MARIANA MONTALVO GALINDO	34,9	0	1	2	ASISTIO	ASISTIO		3	YORDAN PA	NO CON	telefono fue
SANTIAGO ROJAS VELANDIA	34,7	0	2	3	YORDAN PA	PROBLEMAS	el estudiante	1	YORDAN PA	PROBLEM	el estudiante
NESTOR JULIAN CAICEDO TORRES	34	0	1	1	DIEGO LONG	NO CONTACT	no contesta	3	YORDAN PA	NO CON	telefono fue
VALENTINA MUÑOZ RIVERA	33,4	0	2	1	YORDAN PA	SE ENVIO CC	no contesta	1	YORDAN PA	PROBLEM	la estudiante
DIEGO NICOLAS MARTINEZ CUESTA	33	0	0	2	DIEGO LONG	ERRORES TE	EL PROFESO	1	YORDAN PA	LLEGAD#	dice que lleg
DIEGO ANDRES LOPEZ HERNANDEZ	33	0	0	1	DIEGO LONG	CITAS MEDI	SU MADRE E	2	YORDAN PA	CITAS MI	dice que la r
JEFFERSSON DAMIAN PLAZAS PULIDO	32,6	2	0	2	YORDAN PA	SE ENVIO CC	no contesta	1	YORDAN PA	NO CON	no contesta
CRISTIAN ELIUD BARRETO MARTINEZ	32,5	0	2	0	ASISTIO	ASISTIO		1	YORDAN PA	CRUCE C	tiene proble
OSCAR ALEXANDER BAUTISTA LEON	32,5	4	0	0	ASISTIO	ASISTIO		1	YORDAN PA	NO CON	telefono fue
CARLOS DANIEL CHAPARRO MORENO	32,5	1	1	2	DIEGO LONG	PROBLEMAS	TUVO INCID	2	YORDAN PA	LLEGAD#	si asistio per
OSCAR MAURICIO ORTEGA ESCARRAGA	32,4	4	0	0	ASISTIO	ASISTIO		1	YORDAN PA	NO CON	telefono fue
JHANE MARILYN TUNJANO RODRIGUEZ	32,3	3	2	0	ASISTIO	ASISTIO		2	YORDAN PA	LLEGAD#	dice que asi
JUAN SEBASTIAN SALINAS BOSHELL	32,1	3	1	0	ASISTIO	ASISTIO		1	YORDAN PA	PROBLEM	tenia proble
DANIEL CAMILO GOMEZ ROA	31,5	1	1	0	ASISTIO	ASISTIO		1	YORDAN PA	LLEGAD#	dice que lleg

Fig. 1 Estructura de la matriz desarrollada

2.4 Procedimiento de Recolección y análisis de datos

El equipo de Consejería realiza dos procesos que se realizan separadamente, pero que atienden al objetivo principal “Brindar acompañamiento y seguimiento efectivo en la construcción del proyecto de vida del estudiante, desde el primer semestre académico hasta la culminación de la carrera profesional.” El primero es el de Permanencia en el programa e Inasistencia a Clases que nace como lo hemos anotado anteriormente en el momento que el docente de la asignatura registra la inasistencia del estudiante, y que serán compartidos a través de la Nube por medio de internet, con todos los consejeros y asignando a cada uno un número de estudiantes de acuerdo con la disponibilidad de las horas para ello. El consejero toma la información e intenta contactar a los estudiantes por vía telefónica, por medio de correo electrónico o personalmente, para intentar identificar el motivo de la inasistencia. Una vez logrado este proceso consigna en el archivo compartido la información recibida, información que se irá recopilando y que servirá para establecer cuál ha sido el comportamiento en cuanto a inasistencias de cada estudiante.

El segundo proceso que realiza el grupo de consejería tiene que ver con la Pérdida académica o bajo Rendimiento académico que consiste en comunicarse con el estudiante que han perdido una o dos asignaturas al terminar cada uno de los cortes para determinar las causas de la pérdida, y adicionalmente reportar a la oficina de orientación y permanencia a los estudiantes que han perdido tres o más asignaturas con el fin de que sean atendidos por el grupo de trabajo social.

3. Resultados

Inicialmente se debe recalcar el crecimiento del programa cada semestre como se observa en la Fig. 2 y lo que convierte la matriz en una herramienta de trabajo fundamental para la adquisición de los resultados.



Fig. 2 Crecimiento del programa de entrenamiento deportivo de la Fundación Universitaria del Área Andina

Al registrar los datos en la matriz desarrollada en Excel, se tiene el acumulado desde la semana 1 a la semana 16 correspondiente al semestre de estudio, generando el comportamiento de inasistencias que aparece en la Tabla. 1 registro de Inasistencias.

Tabla 1. Registro de Inasistencias

EMANA (SEM)	EM 1	EM 2	EM 3	EM 4	EM 5	EM 6	EM 7	EM 8	EM 9	EM 10	EM 11	EM 12	EM 13	EM 14	EM 15
Total Población	1527	1527	1527	1527	1527	1527	1527	1515	1515	1515	1509	1509	1509	1509	1509
Inasistencias Reportadas	464	435	411	445	473	294	538	448	507	497	151	472	990	392	359

A partir de estos resultados se trabajó con el grupo de docentes en el seguimiento a los estudiantes que registraron fallas durante cada periodo de tiempo, con el fin de evaluar las causas de dicha ausencia, el abordaje en cada semana se representa en la Fig. 3, en la que se evidencia la relación de los estudiantes que asistieron en relación con la población total del programa, el número de estudiantes que registraron fallas repetitivas y que ya se encuentran con asesor asignado y las personas que se encuentran pendientes de asignación.

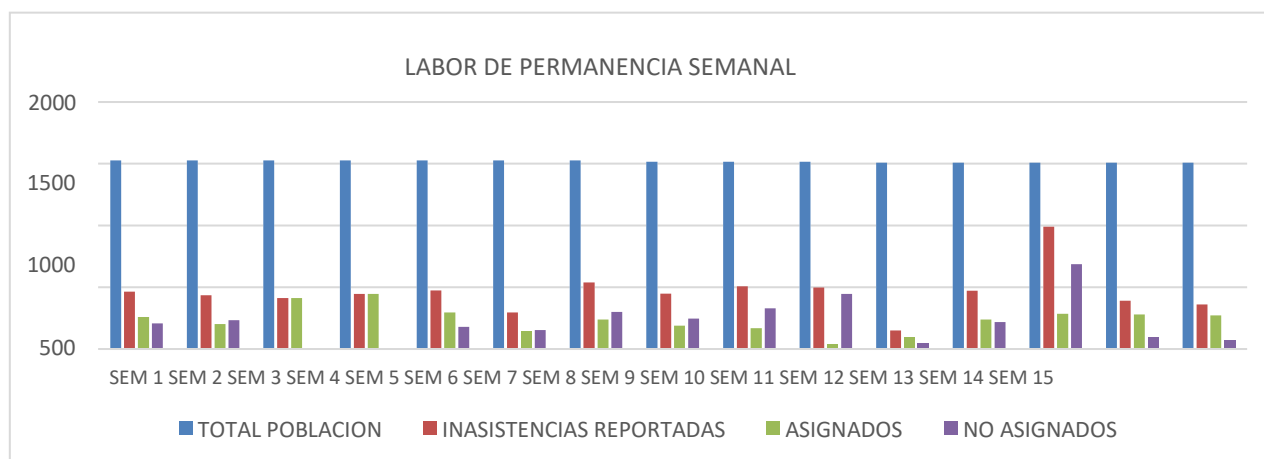


Fig. 3 Labor de Permanencia Semanal

Con respecto a los datos consolidados por medio del contacto con los estudiantes se encontró los siguientes motivos de inasistencia y que se encuentran registrados en la Tabla 2., en la que se evidencia que la mayor causa de inasistencias corresponde a problemas personales y/o familiares y cruce con horario laboral respectivamente.

Tabla 2. Motivos de Inasistencia Estudiantil

MOTIVOS	TOTAL MOTIVO	%
Problemas personales y/o familiares	432	32.6
Cruce con horario laboral	307	23.1
Citas médicas – salud	255	19.2
Llegadas tarde	130	9.8
Representación académica o deportiva; jurado de votación	115	8.6
Calamidad familiar	56	4.2
Problemas económicos	30	2.2
TOTAL ESTUDIANTES GESTIONADOS	1325	100

Por otro lado, a partir de los datos recolectados al finalizar el periodo académico y con base a las asistencias reportadas en la tabla 1 se encontró que los 1325 casos gestionados corresponden a un promedio de 458 estudiantes durante el semestre.

En la Tabla 3. Se relaciona los datos de deserción universitaria reportada para el periodo 2018-3.

JORNADA	ESTUDIANTES	APLAZARON / CANCELARON	%
Diurna	886	10	1.1
Nocturna	641	16	2.5
TOTAL	1527	26	3.6

A partir de la tabla 3 y teniendo en cuenta los datos reportados en la tabla 2 y tabla 1, se observa que la labor de permanencia ha permitido que el porcentaje de deserción sea bajo en relación con la cantidad de estudiantes que reportaron fallas durante todo el semestre.

4. *Discusión y Conclusiones*

Teniendo en cuenta el número total de llamadas efectivas como 100% y que corresponden a 1615, se encontró que la causa que reporta el mayor número de inasistencias es por problemas personales y/o familiares con el 26 %, seguido de cruce con el horario laboral con el 19% y en tercera posición Citas médicas y problemas de salud con el 16%.

En relación con los datos de deserción universitaria se observa que en la jornada nocturna es donde mas estudiantes reportaron retiro o aplazamiento del semestre, lo cual se puede relacionar con la segunda causa de ausentismo que corresponde a cruce con el horario laboral. Sin embargo, al observar las cifras de deserción 26 estudiantes de 1527, el trabajo de permanencia a permitido que esta cifra no sea elevada teniendo en cuenta que la cifra de ausencias reportadas corresponde en promedio a 458 estudiantes.

A partir de los resultados encontrados y con el fin de poder ser más selectivos en las causas de inasistencias con el fin de poder brindar un acompañamiento más oportuno se ajustarán los ítems a las siguientes categorías:

- Calamidad Familiar
- Citas Médicas - Salud
- Cruce Con Horario Laboral
- Errores Técnicos - Reajustes
- Llegadas Tarde
- Problemas Económicos
- Problemas Personales Y/O Familiares
- Representación Académica
- Jurado De Votación
- Representación Deportiva
- Dice Que Asistió A Clase
- No Reportado Por El Consejero
- Se Ha Insistido, Pero No Contesta

Debido a las dificultades para obtener una comunicación efectiva con los estudiantes, siendo la más detectada la no contestación de las llamadas por parte del estudiante, los cuales identifican los números del programa de donde se realiza las llamadas y no las atienden, se dispondrá al docente de permanecía la función de director de curso con el fin de poder estar mas en contacto con los compañeros de los estudiantes y debido a la constante comunicación que tiene el estudiante con sus compañeros establecer los motivos de inasistencia.

Es importante recalcar que, aunque se cuenta con 10 docentes destinados a la labor de permanencia es necesario crecer en número para el desarrollo de esta labor, teniendo en cuenta que es un proceso muy importante y que de acuerdo con Sancho BBDO y Utadeo quienes desarrollaron un estudio de valor sobre las dinámicas de consumo, los intereses y las posturas sociales de esta nueva generación de colombianos, el ámbito educativo debe intentar entenderlos, aunque esto no sea fácil.

Por otro lado, desde la Fundación Universitaria del Área Andina y desde la oficina de Consejería y Permanencia estudiantil, se deben generar acciones de seguimiento a aquellos estudiantes que durante las primeras semanas faltan a clases, con el fin de minimizar la probabilidad de una deserción escolar.

REFERENCIAS

- Arévalo Rodríguez, I. (2007). Caracterización de la problemática de alta permanencia en carreras de pregrado de la Universidad Pedagógica Nacional. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.
- MEN (2015). Guía para la implementación del Modelo de Gestión de Permanencia y Graduación Estudiantil en Instituciones de Educación Superior. Colombia.
- MEN (2015) Estrategias para la Permanencia en Educación Superior: Experiencias Significativas. Colombia.
- Mineducación. (2015). Estrategias para la Permanencia en Educación Superior: Experiencias Significativas. Retrieved from https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-356276_recurso.pdf
- Pineda, B. C., Pedraza, O. A., & Baquero, M. (2010). La voz del estudiante: El éxito de programas de retención universitaria.
- Reinozo, M. (Ed.). (2011). Análisis de factores que influyen en el rendimiento estudiantil escuela básica de ingeniería, universidad de los andes. revista ciencia e ingeniería.vol.32 supl.1.

Experiencia de acompañamiento a estudiantes para la permanencia en la educación superior desde una perspectiva Socioeducativa: el caso de la Universidad de Santiago de Chile.

Línea Temática: 4. Prácticas de integración universitaria para la reducción del abandono

Karen Roberts karen.roberts@usach.cl Chile Universidad de Santiago de Chile

Camila Rosselot camila.rosselot@usach.cl Chile Universidad de Santiago de Chile

Resumen.

Este trabajo plantea la experiencia de acompañamiento estudiantil realizado por el Servicio de Orientación Socioeducativa como una estrategia que forma parte del Programa de Acceso Inclusivo, Equidad y Permanencia (PAIEP) de la Universidad de Santiago de Chile (USACH). Esta surge como respuesta ante el riesgo de abandono y la necesidad de abordar aquellos aspectos que interfieren en la permanencia universitaria.

Basada en una perspectiva socioeducativa, se dirige a los y las estudiantes que han ingresado a la USACH a través de las distintas vías de acceso, teniendo como propósito promover el fortalecimiento de sus recursos y habilidades intra e interpersonales desde un trabajo tanto individual como colectivo. Dicho enfoque, centra sus acciones en la mirada integral del sujeto, su situación y contexto(s), comprendiéndolo como protagonista activo de su proceso. Facilita y promueve mecanismos de apoyo y colaboración entre los y las estudiantes y sus experiencias universitarias, por tanto, experiencias e intervención se van co-construyendo (Núñez, 2014).

El acompañamiento está a cargo de una dupla psico-social, quienes se articulan con profesionales del Programa y la red de servicios de apoyo universitario. Se subdivide en dos esferas: 1. *Orientación Individual* que aborda temáticas vocacionales, manejo de estrés académico, contención en crisis, problemáticas asociadas a salud mental, organización y planificación del tiempo y estudio, gestión en temas socioeconómicos o abandono universitario. 2. *Talleres socioeducativos*, que tienen como foco trabajar habilidades socioemocionales y socioeducativas, vínculo entre pares y entorno universitario.

Como fruto de esta experiencia, un primer resultado a destacar dice relación con la voluntariedad en la participación a las instancias de apoyo, esto se ve evidenciado ya que desde el año 2018 a la fecha se han realizado más de 1000 atenciones individuales, constituyéndose como un indicador de valoración por parte del estudiantado. Además, se ha observado un aumento creciente en las derivaciones que otras unidades de la universidad realizan al Servicio, entre ellas: Unidad de Promoción de la Salud Psicológica, Facultades Académicas, Tutores pares, y Centros estudiantiles. Respecto a los talleres, se refleja la consolidación de “Encuentros de estudiantes PACE”, cuyo propósito es la vinculación al Programa y generar redes de apoyo entre pares.

Cualitativamente, se vislumbra el reconocimiento que los y las estudiantes tienen sobre estas instancias, indicando que han sido significativas para su trayectoria universitaria. Sus discursos revelan, por ejemplo, que el acompañamiento les ha permitido sentirse escuchados, comprendidos y contenidos, regular sus miedos dada la exigencia académica, conocerse mejor y aprender a tomar decisiones de forma autónoma, considerando la relevancia que tiene el encontrarse acompañado ante las dificultades que se les vayan presentando. Por esto mismo, a partir del acompañamiento se aprecia una mayor adherencia, fidelización, vinculación y compromiso entre los y las estudiantes tanto con el Servicio y Programa.

Finalmente, tras el trabajo empírico se visibiliza una complejización de las problemáticas presentadas por el estudiantado, lo que invita, por una parte, a reconocer la interrelación de las habilidades socioemocionales y socioeducativas a potenciar según la particularidad de cada caso. Y por otro, a remirar y robustecer este conjunto de habilidades para alcanzar el propósito del acompañamiento.

Esta experiencia reflexiva permite contribuir a la identificación de componentes claves y así ir construyendo la formalización de un modelo de acompañamiento que considere generar espacios de interacción, colaboración y reflexión de experiencias entre estudiantes, donde los profesionales se convierten solo en facilitadores para que estas instancias se produzcan. Acompañamiento que, además, sitúe al estudiante como un agente activo en un contexto universitario complejo, contexto que debe responsabilizarse y brindar las acciones necesarias para una permanencia satisfactoria en la educación superior.

Descriptor o Palabras Clave: Acompañamiento Socioeducativo, Habilidades socioemocionales, Habilidades socioeducativas, Permanencia.

1. Introducción: *El acompañamiento como una acción significativa ante el abandono universitario.*

En los últimos años se ha reflejado un aumento considerable y sostenido en la matrícula de estudiantes que ingresan en la Educación Superior chilena, lo que implica múltiples desafíos para las Universidades tanto públicas como privadas (Leyton, 2015). Si bien, se ha visto un aumento considerable en la matrícula, al mismo tiempo esto trae consigo desafíos en torno a la permanencia y la consolidación de los estudios.

En este contexto, uno de los desafíos relevantes visibilizados con este auge es la deserción del estudiantado, principalmente, en los dos primeros años de estudio, donde se atraviesan por vivencias complejas que entrecruzan distintas variables que van incidiendo, interpelando, e incluso en algunos casos, determinando la permanencia del estudiante (Ayala, et al., 2013).

Actualmente, el trabajar para disminuir la deserción se ha transformado en un foco central de las políticas universitarias, y por consiguiente, en el esfuerzo por generar acciones dirigidas a favorecer una adecuada permanencia. No obstante, también ha implicado hacer un ejercicio de reflexión y observación acerca de qué hay detrás de la noción de deserción.

Desde la literatura descrita al respecto, la deserción estaría relacionada a una serie de aspectos que no responden necesariamente a temas netamente académicos, sino que se extrapolan a problemáticas de diversas índoles que van influyendo en la permanencia y motivación de los y las estudiantes en su experiencia universitaria (Garbanzo, 2007). Queda así en manifiesto que situaciones o vivencias tanto individuales, socioeconómicas, familiares, emocionales e inclusive del entorno circundante del estudiante afectan, positiva y/o negativamente, no solo en el buen rendimiento académico, sino que también, en la motivación y adaptación del estudiante con su propio proceso (Pineda, Pedraza & Moreno, 2011).

Dicha explicación da cuenta de la necesidad de pensar en un quehacer que considere al estudiante como un sujeto integral que se encuentra dentro de un contexto nuevo, que se enfrenta a cambios relacionados con las exigencias y demandas propias del entorno universitario, y aquellas transformaciones intra e intersubjetivas relacionadas con su adultez emergente (Papalia, 2013). Aspectos que, sin duda, hacen que este proceso se caracterice por ser complejo y desafiante.

Esta transición educativa, se reconoce así, como una etapa que involucra el dejar atrás algunas ideas previas y adoptar otro conjunto de nuevas nociones y acciones que les permitan ir lidiando con el espacio nuevo, se habla de “ruptura, cambio, desarrollo, evolución, crisis, ... De cualquier forma, lo que es evidente es que se necesitan herramientas para afrontar la situación que se genera... Se trata de algo dinámico, un proceso” (Grau et al., 2013, p. 4).

En este escenario, se hace relevante generar instancias de acompañamiento u orientación efectiva y oportuna que den respuesta al desafío de la permanencia, donde el objetivo principal sea facilitar los procesos universitarios de cada estudiante tomando en cuenta sus particularidades, de manera de apoyar su

tránsito y trayectoria hacia el término de sus estudios (Ayala et al., 2013); (Micin, Carreño & Urzúa, 2016).

En esta línea, se dará a conocer la experiencia de acompañamiento universitario realizado por el Servicio de Orientación Socioeducativa como parte del Programa de Acceso Inclusivo, Equidad y Permanencia (PAIEP) de la Universidad de Santiago de Chile (Usach). Reconociendo esta acción, como una intervención que aborda este contexto situado, lleno de múltiples complejidades, y como un acercamiento inicial a una propuesta de Modelo de Acompañamiento estudiantil para la reducción del abandono.

2. Desarrollo: *El Servicio de Orientación Socioeducativa, hacia un acompañamiento integral del estudiante de la Universidad de Santiago de Chile.*

El Servicio de Orientación Socioeducativa surge como una estrategia de orientación y acompañamiento creada por el Programa de Acceso, Equidad y Permanencia (PAIEP) a estudiantes que han ingresado a la Usach, tanto a través de las vías de acceso inclusivo como por medio de la vía regular: Prueba de Selección Universitaria (PSU), que se han visto afectados/as o presentan dudas relacionadas a elementos “no académicos” o curriculares que están interfiriendo en su desempeño y permanencia universitaria. Su propósito es promover la permanencia mediante el fortalecimiento de recursos y habilidades desde un trabajo tanto individual como colectivo.

Dentro de los objetivos específicos está el reconocer aquellos aspectos socioeducativos que puedan estar interfiriendo en la inserción y desempeño académico de los y las estudiantes; el fortalecer las habilidades personales y colectivas que permitan una adecuada integración a la vida académica, como el favorecer la mejora del rendimiento académico; y el propiciar la vinculación del estudiantado con la red de beneficios psicosociales que otorga la Universidad.

La mirada desde dónde se nutre el Servicio toma lineamientos del enfoque socioeducativo reconocido como una estrategia de intervención basada en generar acciones y prácticas dirigidas al estudiantado desde una mirada integral del sujeto, su situación y contexto, y por lo mismo, lo sitúa como protagonista activo de su proceso. Este enfoque, además, facilita y promueve que se generen mecanismos de apoyo y colaboración entre los propios estudiantes y sus experiencias universitarias (Núñez, 2014).

Enfatiza la transversalidad y generación de aprendizajes desde los procesos subjetivos y sociales que permean al sujeto sin caer en la psicologización del mismo. Posicionándose desde las capacidades y potencialidades del estudiante, y no desde sus falencias ni vulnerabilidades, diferenciándose así del modelo

puramente psicosocial (Alonso & Funes, 2009). En síntesis, el enfoque socioeducativo se focaliza en:

“el desarrollo de la autonomía de la persona en el planteamiento y resolución de sus problemáticas (...) se trata de entender la práctica educativa como un acompañamiento capaz de reconocer las capacidades y potencialidades del educando o educanda, de escuchar sus demandas y necesidades, de dejarlo actuar y tomar decisiones, de mediar con el contexto, de facilitar contextos de desarrollo y escenarios donde las potencialidades del educando y la educanda puedan desarrollarse del mejor modo posible” (Giné & Parcerisa- Aran, 2014, p.57-58).

Actualmente, este acompañamiento se desarrolla por una dupla psico-social: una psicóloga educacional y una trabajadora social, que, al mismo tiempo, se articulan con profesionales de otras disciplinas, dependiendo de la intervención que se lleve a cabo con él o la estudiante. Paralelamente, se vinculan con la red de servicios universitarios que disponen de apoyo al estudiantado en diversos ámbitos, transformándose en un trabajo colaborativo e interdisciplinario.

Enmarcado desde esta mirada, el Acompañamiento Socioeducativo se subdivide en dos esferas, por una parte, despliega un dispositivo de apoyo a través de la *Orientación Individual* en temáticas vocacionales, manejo de la ansiedad y estrés académico, contención en crisis, problemáticas asociadas a la salud mental, organización y planificación del tiempo y estudios, gestión administrativa en temas socioeconómicos o por abandono de la universidad, entre otros.

La forma en que los y las estudiantes acceden a este acompañamiento puede darse a través de la demanda espontánea o por derivación desde distintos actores de la Universidad, por ejemplo: monitores estudiantiles, derivación de tutores pares, docentes del Programa, académicos de Facultades u otras unidades. Cabe evidenciar, que toda atención tiene carácter voluntario.

En este tipo de acompañamiento la(s) estrategia(s) de trabajo son co-construidas entre el/la estudiante con la profesional de orientación, puesto que involucra la situación, contexto y demanda particular del estudiante. Entonces, si bien, el dispositivo facilita un abanico de diversas acciones y actividades para la permanencia, estas serán desplegadas según cada caso y temporalidad del proceso particular del estudiante.

Si bien, tal como se mencionó, la intervención es construida en conjunto, el Servicio trabaja en base a lineamientos orientativos para el abordaje. Por ejemplo, el trabajo vocacional implica indagar en un sentido más amplio sobre la elección y del conocimiento del propio estudiante, se caracteriza entonces por

ser un proceso más largo, individual, y que facilitará la seguridad y autonomía en la toma de decisiones. En el ámbito académico, las acciones bordean una multiplicidad de líneas, una de ellas remite hacia el descubrimiento del estilo de aprendizaje particular del estudiante, a través de ejercicios reflexivos de metacognición y autoconocimiento. Organización y planificación del tiempo. Fortalecer recursos personales para el manejo de ansiedad, tolerancia a la frustración dada la disminución de la percepción de autoeficacia y estrés académico. Abordaje en su afiliación social y recursos para mejorar las relaciones interpersonales. Así como orientación en información y gestión de trámites administrativos que sean útiles para su proceso académico.

En el área socioeconómica, se desarrolla una orientación y derivación oportuna en cuestiones relacionadas con el funcionamiento del bienestar estudiantil dentro de la Universidad, tanto con la gestión de becas internas y externas, como en potenciar la capacidad de extensión de la búsqueda de estrategias de ayuda económica. Y en temáticas tanto de salud, salud mental, psicosociales y/o de abandono, se tiende a vincular directa y oportunamente al estudiante con la unidad correspondiente para cada caso. Se realizan así, derivaciones directas e informadas a estos servicios con el fin de agilizar su atención y respuesta. Paralelamente, se contiene y maneja la crisis del estudiante mientras recibe el apoyo acorde a su caso.

En términos prácticos, estas temáticas se abordan en un flujo de atenciones que se dividen en etapas de acuerdo a las necesidades de acompañamiento presentadas por el estudiantado. En una primera instancia, se realiza una *entrevista inicial* que tiene como objetivo conocer al estudiante, indagar en su requerimiento, escuchar activamente su malestar, vincularse generando confianza y rapport, y construir una propuesta de trabajo en conjunto, pertinente a la demanda. Esta acción se reconoce como una de las actividades más relevantes para el proceso, puesto que ella facilitará el trabajo a realizar.

Da cuenta, además, de la expertiz de la dupla psicosocial y del enfoque en que se basa la atención individual: Como se mencionó anteriormente, esta consiste en una co-construcción de la estrategia de intervención, la cual es no lineal ni monológica. De carácter dialógico y al no estar modelada a priori, se transforma en un proceso de reelaboración intersubjetivo, que consta, a su vez, de ciertas etapas:

1. Escucha empática y activa respecto al motivo por el cual el estudiante consulta y su visión de lo que le está sucediendo y en lo que requiere apoyo.
2. De acuerdo a esta escucha, se genera una hipótesis respecto al diagnóstico de la situación del estudiante.
3. Se entrega un feedback en relación a la hipótesis construida en función del relato entregado. Generando así, una propuesta de trabajo.

4. En base a esto, se produce una resignificación de la propuesta de acompañamiento por parte del estudiante.
5. Finalmente, se llega a un acuerdo con consentimiento explícito sobre lo que se va a abordar en este espacio, y si es que habrá algún tipo de derivación a otra/s unidad/es en el corto plazo.

Tras la definición del plan de acción se concuerda la periodicidad de las atenciones, agendando la segunda sesión y activando las derivaciones y/o seguimiento pertinente. En paralelo, se establecen las tareas a las que debe dar respuesta el o la estudiante para avanzar en el proceso, así como los compromisos definidos por ambas partes. La continuidad o la definición de cuántas sesiones son por estudiante se va determinando a medida del avance del caso, y también en relación con las competencias y limitaciones propias del Servicio. Generalmente, en la segunda sesión se tiende a indagar en el progreso, abordar la revisión de las tareas comprometidas, y la generación de nuevas actividades que aporten a cada plan específico. De esta manera, sucesivamente, se va definiendo según la necesidad del estudiante, agendar un nuevo encuentro, o bien, se determina que el o la estudiante se contactará vía correo o presencialmente en caso de requerir nuevamente algún apoyo. En ciertas ocasiones, se vuelve necesario hacer seguimiento cuando la situación demanda una mayor complejidad y atención.

Considerando que la mayoría del estudiantado, reporta motivos académicos, es decir, dificultades con su rendimiento académico, la estrategia de intervención va ligada a hacer una derivación a un tutor(a) que apoye al estudiante en la asignatura que requiera. Cuando hay dificultades académicas de mayor complejidad, se deriva a un Tutor/a Senior, quienes un profesor(a) del Programa que realiza sesiones personalizadas al estudiante.

En otras ocasiones, cuando él o la estudiante requiere apoyo por motivos socioeconómicos, se deriva a asistentes sociales de sus Facultades para que resuelvan sus inquietudes respecto a los beneficios estudiantiles o directamente al Departamento de Bienestar estudiantil. Dependiendo de la demanda del estudiante, por ejemplo, si es derivado desde Facultades, muchas veces se necesita realizar una derivación a profesionales de las áreas disciplinares, como es la de lenguaje, donde se potencian habilidades de expresión escrita y oral, y se entrega apoyo para el manejo en presentaciones orales.

En reiteradas oportunidades el o la estudiante requiere apoyo en más de un área, y frecuentemente, presentan sintomatología ligadas a temáticas de salud mental, por lo que se les deriva a la Unidad de Promoción de la Salud Psicológica UPS, en la cual el estudiantado puede recibir una evaluación psicológica o bien, un tratamiento psicoterapéutico en caso que se requiera, este es un Servicio gratuita para el estudiantado. También en situaciones que requieren una evaluación

médica o psiquiátrica, se deriva al Centro de Salud de la Universidad. Sin embargo, no es común ver que la intervención sólo considerará el tratamiento psicológico, ya que las problemáticas complejas se abordan desde distintas aristas, por lo que se hace fundamental un trabajo en comunicación constante con las unidades, lo que implica, entre otras cosas, reuniones periódicas, conversación de casos, para así no caer en la sobre intervención.

Otra de las instancias fundamentales de acompañamiento y que le dan el sello a nuestro trabajo de manera colectiva, son los *Talleres socioeducativos*, cuyo objetivo es el desarrollo y fortalecimiento de habilidades socioeducativas en diversos ámbitos que se extrapolan desde las necesidades e intereses que comunican los y las estudiantes. Estas también son de carácter voluntario, y el o la estudiante puede asistir mediante una inscripción previa. Las temáticas que se abordan son: Reconocimiento y manejo de emociones y estrés académico; Motivación, determinación y perseverancia; Herramientas para un aprendizaje autónomo; Planificación del tiempo, organización y métodos de estudio; Herramientas para presentación en público; Fortalecimiento de redes y vinculación entre pares. Esta instancia es transversal puesto que no involucra necesariamente participar de un acompañamiento individual para ser partícipe.

Por último, respecto a las instancias formativas, se realizan capacitaciones semestrales a los tutores académicos, con el objetivo de reflexionar e identificar temáticas que se relacionan con los aspectos no académicos propiamente tal, pero que inciden en este. A la fecha, se han realizado talleres relacionados al comprender y relevar el rol del tutor como factor clave en el proceso de acompañamiento académico del estudiante, y también, capacitaciones que abarcan la Tutoría como un proceso integral, donde el estudiante tutorado(a) debe considerarse dentro de un contexto más amplio, no sólo académico, en el cual atraviesa por múltiples desafíos. En estas instancias se abordan los siguientes temas: la importancia de generar un vínculo de confianza, la tolerancia a la frustración del estudiante frente al rendimiento académico, la motivación durante la tutoría, desarrollo de habilidades de planificación y organización de los estudios y la contención emocional, que se vuelve necesaria, en momentos críticos del periodo académico.

3. Resultados: *Experiencias del Acompañamiento Socioeducativo, la respuesta del estudiantado*

Respecto a las acciones realizadas en el Servicio de Orientación Socioeducativa entre el año 2018 y 2019, cabe destacar que el total de las atenciones previamente agendadas corresponde a 676¹³. De estas atenciones, se ha atendido a 313 estudiantes que ingresaron a la Universidad de Santiago de Chile,

¹³ Este número no considera las atenciones emergentes que se dan de manera espontánea, es decir, que él o la estudiante se acerca voluntariamente a solicitar apoyo, sin tener una cita o derivación previa. Estas superan las 400 durante este periodo (2018 - 2019).

a través de 17 vías de acceso diferentes¹⁴. Entre estas vías de acceso cabe destacar, según estos indicadores, que las dos vías de ingreso que más demandan este servicio, es la vía tradicional PSU, y con números similares el cupo PACE¹⁵, lo cual evidencia que tanto estudiantes que ingresan por vías regulares, como inclusivas experimentan similares demandas y requerimientos para enfrentar su proceso, independiente de su contexto previo.

De estos jóvenes, han asistido 178 mujeres y 135 hombres, 303 de nacionalidad chilena y 10 extranjeros(as). En su mayoría, los y las estudiantes que solicitan apoyo se encuentran entre los 18 y 24 años¹⁶, se concentran las edades entre los 18 a los 21 años, lo cual coincide con que se encuentran cursando sus primeros años de la carrera¹⁷.

Respecto a la distribución del estudiantado en las Facultades¹⁸ se observa que la mayoría, proviene de las carreras de Ingeniería, Ciencias Médicas, y en tercer lugar, Administración y Economía, lo cual corresponde a Facultades que tienen mayor cantidad de estudiantes; altas tasas de reprobación en asignaturas principales; y con una elevada exigencia y demanda académica.

En función de los motivos de atención que los y las estudiantes refieren¹⁹, destaca la orientación y acompañamiento de carácter académico, atendiendo a un total de 161 estudiantes, lo que equivale a 389 sesiones. En segundo lugar, se destacan las atenciones de orientación vocacional, y consiguientemente, las atenciones en temáticas socioeconómicas y psicosocial.

A través de estos resultados más cuantitativos, se extraen ciertas conjeturas y reflexiones acerca del trabajo realizado durante este periodo. En primera instancia, la existencia de más de 1000 atenciones, cantidad que, además, no considera a aquellos estudiantes que han asistido a talleres y actividades colectiva, lo cual demuestra una alta demanda progresiva en las diversas orientaciones facilitadas por el Servicio, dando cuenta entre otras cosas, de la importancia que tienen este tipo de apoyos y acompañamientos no sólo desde la demanda de los propios estudiantes, sino que también, desde los docentes y Facultades. Lo que se traduce en una mayor validación y legitimación del Servicio por los distintos actores de la institución.

Asimismo, se refleja una alta adherencia a las intervenciones, ya que él o la estudiante, generalmente, vuelve a la segunda sesión, y, además, en algunas

¹⁴ Ver cuadro N°1

¹⁵ Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la Educación Superior. Esta es una vía de acceso inclusivo, en la cual los y las estudiantes ingresan a la Universidad, por estar dentro del 15% superior del ranking de notas de su establecimiento educacional.

¹⁶ Ver cuadro N°2

¹⁷ Ver cuadro N°3

¹⁸ Ver cuadro N°4

¹⁹ Ver cuadro N°5

ocasiones se hacen parte del trabajo que realiza el Programa. Por ejemplo, muchos estudiantes que fueron atendidos por el S.O.S o participaron de las actividades colectivas como talleres, posteriormente postulan para trabajar como tutores/as académicos y/o ayudantes en clases de la Academia PACE. Esto refleja que la vinculación con el Servicio y Programa va generando una red de apoyo y de colaboración, extendiendo el acompañamiento en distintos niveles.

Por otro lado, se reconoce que la mayoría del estudiantado que solicita el apoyo y es acompañado por este proceso, explicita un agradecimiento al acompañamiento y al espacio como una oportunidad que no es fácil de obtener dentro de la dinámica estudiantil universitaria, ya que generalmente las unidades o profesores derivan netamente a una atención psicológica y observan la problemática del estudiante como algo individual. En este contexto, el enfoque interdisciplinar y socioeducativo, favorece notablemente la fidelización del estudiante no sólo con su proceso personal, sino que también, colectivo, lo que aporta con el sentido de pertenencia e identificación con su casa de estudios, al vincularse y apropiarse de las redes que en ella se encuentran, y que están a su disposición.

Finalmente, también se puede resaltar que desde estas experiencias y reflexiones se ha posibilitado lograr, paulatinamente, una especificidad del quehacer fundado en un conocimiento situado y empírico, teniendo como base la vinculación y trabajo en conjunto con el estudiantado, potenciando así, de manera constantemente la intervención. Dicha experiencia es el motor que inspira a ser visibilizada y compartida este trabajo.

4. Conclusiones: Reflexiones, desafíos, aprendizajes y futuras transformaciones

Un primer desafío y aprendizaje al mismo tiempo, ha sido observar y reflexionar acerca de la experiencia del quehacer, el cómo se evidencian en la práctica y a lo largo de la trayectoria del acompañamiento, aquellas dimensiones socioemocionales y socioeducativas relevantes a tomar en cuenta dentro del abordaje de la orientación y planificación de la(s) estrategia(s) de apoyo.

En términos generales, estas refieren a habilidades tanto intrapersonales como interpersonales fundamentales para el desenvolvimiento académico, algunas de ellas se enuncian a continuación:

Autoconocimiento y autocuidado.

- Planificación del tiempo y de los estudios (Aprendizaje significativo: como un proceso de autogestión)
- Autorregulación emocional: Manejo del estrés y ansiedad. (planificación del tiempo y regulación de las expectativas)
- Afiliación social (Participar de grupos de estudio, actividades intra y extrauniversitarias, generar vínculos y potenciar amistades)

- Conocer y hacer uso activo de redes de apoyo (solicitar ayuda oportunamente).

Estas son algunas de las habilidades reconocidas, que si bien, ya son sugeridas por la literatura especializada, involucra en este caso, hacer una caracterización situada de las necesidades de estudiantes de este contexto particular, lo que es alimentado a través de la experiencia del acompañamiento y de lo que los propios estudiantes manifiestan, volviéndolo así, como un trabajo pertinente, acorde a su entorno, y que, a su vez, está en constante transformación.

Desde el reconocimiento y potenciación de estas habilidades se espera que el estudiantado sienta una sensación de bienestar subjetivo, respecto a los ámbitos que se desprenden en su experiencia universitaria, y a la par, que sean significativos para su vida en general. Esta perspectiva considera al estudiante más allá de su proceso académico, supera la mirada de que este sólo permanezca u obtenga buenas calificaciones y rendimiento, o de que deba adquirir conocimientos y habilidades para desempeñarse laboralmente en la disciplina elegida. En definitiva, pone énfasis en que se desarrollen personas íntegras, que independientemente de las dificultades que vivencie en el contexto universitario, se sientan más confiados, seguros y respaldados tanto interna como externamente. Transformándose en un escenario ideal, que les permitirá abordar la complejidad y desafíos en la Universidad, y al mismo tiempo, aportar a un bienestar más completo, que llegue a otros ámbitos.

Para que esto sea posible, es fundamental que, desde el Acompañamiento Socioeducativo, estas acciones mencionadas, apunten a una dialéctica constante entre intervenciones a nivel individual y colectivo, cuyo objetivo va directamente a generar espacios de interacción, colaboración y reflexión de experiencias entre estudiantes, y donde la profesional se convierte sólo en la facilitadora de que estas instancias se produzcan. Así, estudiantes tomen el rol activo y protagonista de su proceso, como respuesta también, a su tránsito vital hacia una adultez autónoma y consciente de sus recursos. Todo esto con el fin mayor de comprender que la reducción del abandono, es una consecuencia que se produce al no establecer y desarrollar estrategias adecuadas, ni considerar el amplio espectro de situaciones que llevan a un estudiante a decidir no continuar con sus estudios o su proyecto de vida.

Referencias

- Alonso, I., & Funes, J. (2009). El acompañamiento social en los recursos socioeducativos. *Educación Social: Revista de Intervención Socioeducativa*. No. 42. Pp 28-46.
- Ayala, C., Castro, C., Fernández, V., Gallardo, G., Jouannet, Ch & Moreno, K. (2013). Inclusión, acogida y apoyo hacia los estudiantes desde las instituciones de educación superior. En AEQUALIS, Foro de Educación Superior, Unidad

Caracterización del Estudiantado, Acceso y permanencia en la educación superior: Sin apoyo no hay oportunidad.

Garbanzo, G. (2007). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios, una reflexión desde la calidad de la educación superior pública.

Giné, N & Parcerisa-Aran, A. (2014). La Intervención Socioeducativa desde una mirada didáctica. Revista EDETANIA. Pp. 55-72.

Grau, S., Álvarez, J., Pellicer, A., Ramos, M., Crespo, M., & Cadenas, A. (2013). Las transiciones educativas. Necesidades de un proceso de orientación completo. XI Jornadas de REdes de Investigación en Docencia Universitaria [Recurso electrónico]: Retos de futuro en la enseñanza superior: docencia e investigación para alcanzar la excelencia académica. Universidad de Alicante.

Micin, S., Carreño, B., Urzúa, S., & Centro Crear. (2016). Caracterización, nivelación y acompañamiento académico para estudiantes de ingreso a la educación superior. Centro de Investigación para la Educación Superior (CIES). Universidad San Sebastián, Santiago, Chile.

Núñez, H. (2014). Funciones y estrategias socioeducativas de los técnicos comunitarios en proceso de Evaluación Participativa de Acciones Comunitarias (EPAC). Tesis para optar al Grado de Doctor en Educación. Universitat Autònoma de Barcelona. Facultad de Ciencias de la Educación. Recuperado de <https://www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/283902/hnl1de1.pdf?sequence=1>

Leyton, D. (2015). La transición de la escuela a la educación superior en estudiantes provenientes de contextos vulnerados. Revista Cuaderno de Educación N° 64, enero de 2015, Universidad Alberto Hurtado, Santiago, Chile.

Papalia, D. (2013). Desarrollo físico y cognitivo en la adultez emergente y temprana. Capítulo 13. Revista Desarrollo Humano. Recuperado de http://recursosbiblio.url.edu.gt/publicjlg/biblio_sin_paredes/fac_hum/desa_humano/cap/13.pdf

Pineda, C., Pedraza, A., & Moreno, I. (2011). Efectividad de las estrategias de retención universitaria: la función del docente. Revista Educación y Educadores, Vol 14, Núm, 1. Universidad de La Sabana, Facultad de Educación. Colombia.

La diversidad en los itinerarios educativos como factor de abandono

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

María Isabel Enciso Avila encisoa@hotmail.com Mexico Universidad de Guadalajara

José Alfredo Flores Grimaldo alfredof@redudg.udg.mx Mexico
Universidad de Guadalajara

Jonathan Alejandro González García jonathan.gonzalez@redudg.udg.mx
Mexico Universidad de Guadalajara

Jaime Ewald Larios Kennerknecht jaimelario@yahoo.com.mx Mexico
Universidad de Guadalajara

Resumen.

El objetivo de este texto es mostrar que los perfiles de los estudiantes universitarios han cambiado, en una generación se encuentran personas con diferentes saberes previos que condicionan la elección del programa, su permanencia y la finalización de la carrera. El acceso a la universidad pública se ha apegado al mérito sin importar el sexo, edad, raza, origen social o religión lo que la hace en principio incluyente, sin embargo la atención en la programación curricular es igual para todos, y no atiende a la diversidad de perfiles. Al no verse atendidos en sus necesidades deciden abandonar los estudios. Por ello en este texto se pretende responder a la pregunta ¿Qué tipo de itinerario formativo es con el que llegan los estudiantes de nivel licenciatura en línea? ¿Qué implicaciones debería tener para la programación curricular?

El concepto que nos permite hacer operativo la responsabilidad que tienen los propios individuos sobre su formación y de manera permanente a lo largo de la vida (competencias). Es el de itinerarios educativos que pretende captar la diversidad en las estrategias y los comportamientos personales frente a la simplificación de los certificados escolares (Planas, 2018).

El caso que se ilustra corresponde al Sistema de Universidad Virtual (SUV) que es una entidad descentralizada de la Universidad de Guadalajara, en México. En la que se oferta programas educativos de nivel medio superior y superior en línea para atender personas que por diversas circunstancias no pueden acudir a la modalidad tradicional. La edad promedio de los estudiantes es de 30 años, personas adultas que seguramente tienen aprendizajes que pueden ser reconocidos en su ruta de formación en particular por que la elección de la carrera tiene relación con su actividad laboral.

La población se integra por 1177 aspirantes de nuevo ingreso a las licenciaturas en línea del SUV de tres calendarios de ingreso 2014-2015. A los cuales se les solicita contesten un cuestionario en formato electrónico para conocer sus

expectativas de ingreso a la universidad durante el curso de selección. Se elabora una tipología de itinerarios educativos a partir de considerar escolaridad: tipo de bachillerato, carrera trunca, otra carrera, continuidad en estudios y experiencia laboral: Trabaja, relación con estudios, antigüedad.

Obteniéndose cuatro tipos de itinerario dos extremos escolarizado y aprende haciendo, otros dos combinados el débil y puro, la diferencia es que el débil la experiencia laboral no tiene relación con la carrera elegida, lo que hace muy probable en ese tipo de itinerario la necesidad de cambiar de actividad y su estrategia es regresar a la universidad para transformar su perfil. En el caso de los combinados puros, la actividad profesional se vincula de manera directa con la carrera lo que los convierte en expertos prácticos en la actividad profesional, podrían acreditar competencias de algunos cursos prácticos y reducir el tiempo de formación.

Se concluye que la forma en la que la universidad organiza su operación curricular es poco efectiva para el tipo de población que atiende una forma de flexibilizar la curricula es elaborar rutas individualizadas a partir del perfil, sin necesidad de cambiar la oferta educativa, para evitar que el abandono sea por no cubrir las necesidades formativas. Pensar en la programación para un tipo de estudiante, es negarse a reconocer la diversidad en los perfiles de ingreso independientemente de donde fue adquirida la competencia en un ambiente formal, no formal e informal.

Descriptor o Palabras Clave: Diversidad, flexibilidad curricular, integración, itinerario educativo.

1. Introducción

En años recientes se menciona que estamos transitando a una industria 4.0 cuyas características son (Carriosa-Prieto, 2018): que la industria utiliza tecnologías con capacidad para integrar en un proceso automatizado la relación tradicional entre proveedores, productores y clientes, así como entre personas y máquinas. Donde los trabajadores deberán adaptarse, en cortos periodos de tiempo, y adquirir competencias y habilidades que demanda el puesto de trabajo para conservarlo. Se requiere, personas capaces de abordar los problemas y retos que exige un desarrollo profesional continuo y profundamente cambiante, en sistemas complejos de alta efectividad y en cambios tecnológicos rápidos y constantes.

En el cambio de paradigma de la enseñanza aparece el reconocimiento o validación de la formación no reglada y la experiencia laboral de los trabajadores cuando deciden ingresar a entornos educativos. Los sistemas de evaluación, reconocimiento y acreditación de la competencia profesional responden a una serie de principios que plantea la sociedad del conocimiento a través del

aprendizaje a lo largo de la vida; sin embargo, en el ámbito universitario, desde el acceso a los estudios se ven restringidos a la posibilidad de acreditar parte de los contenidos y materias de un plan de estudio (Retortillo Osuna, 2011). En vez de verse como una oportunidad de superar la incoherencia que supondría el hecho de hacer cursar todo el plan de estudios a las personas que ya han adquirido las competencias de la profesión por vías no formales y su experiencia laboral.

Se ilustra con la tipología la importancia de los aprendizajes de las personas para transitar a un trayecto de formación personalizada que permita reconocer aprendizajes y reducir tiempos en su proceso educativo, que establezca el vínculo entre educación, empleo y vida cotidiana. Es decir establecer rutas de formación personalizadas para al ser atendidas sus necesidades se logre elevar la tasa de retención y egreso.

2. *Fundamentación*

Planas (2014) afirma que no se puede considerar un mismo mercado la relación entre educación y empleo, sino que son dos mercados distintos, con propósitos, funciones, actores y escenarios opuestos, en los que no es posible empatar de manera directa la formación de profesionistas a las necesidades de producción de manera directa, es decir, que la premisa de la que se parte de primero estudiar y luego trabajar (transición estudios-trabajo), sin considerar retornos es falsa. Los egresados pueden tener transiciones del trabajo a la escuela, o incluso entradas y salidas constantes entre estos dos ámbitos.

Una alternativa para minimizar estas fricciones es el enfoque de la formación por competencias profesionales, que permite atender a las demandas de formación de las personas sin ser necesariamente una respuesta a las demandas del mercado laboral (Planas, 2014). Este enfoque permite atender la diversidad formativa dado que se parte de las competencias profesionales y ello implica que no necesariamente deben aprenderse en un contexto escolarizado, pueden ser adquiridas por su experiencia laboral o una experiencia de vida como los idiomas por tener el antecedente de padres de nacionalidades o culturas diferentes.

En la propuesta de aprender a aprender, aprendiendo (Stiglitz & Greenwald, 2016), reconoce que en los lugares de trabajo los procesos cambian constantemente y los empleadores saben que deberán formarlos para su puesto de trabajo de manera permanente. Por lo que debe reconocerse como sistema educativo el conformado por la escuela como parte formal y una parte informal como el trabajo y otros espacios, ambas tareas son complementarias.

En el ámbito formal es importante que las instituciones educativas pongan al centro de la formación los aprendizajes que generan competencias que permiten continuar aprendiendo en el futuro. Pero también es necesario como política que las distintas instituciones que generan oportunidades de educación, se reconozcan y puedan hacer compatibles los aprendizajes desde espacios formales e informales (Werquin, 2010, 2012).

Aunado a que los estudiantes ya no consideran a las universidades ni a los docentes como fuente única del saber, ante la posibilidad de acceder a diversas fuentes de información. En la actualidad los aprendizajes informales han tomado mayor relevancia para las personas que ven satisfecha su necesidad de conocimientos de forma más inmediata y a tiempo real, por lo que se hace obsoleta la enseñanza en las instituciones educativas que no logran adaptarse a los ritmos de los cambios en el actual contexto. Pone el desafío a las instituciones de educación superior para organizar contenidos, cursos, orientación, procesos de evaluación y certificación.

Los itinerarios educativos que pretende captar la diversidad en las estrategias y los comportamientos personales frente a la simplificación de los certificados escolares (Planas, 2018). Las estrategias son determinadas por las oportunidades disponibles y restringidas por la escolaridad inicial, que le permite entrar y salir del sistema escolar en otros momentos de su vida, sin ser necesariamente la estipulada por el sistema escolar para cursar ciertos niveles, pero que se combina con su experiencia laboral que puede ser adquirida, antes o durante la vida escolar, además de experiencias variadas en contextos no escolares y con modalidades presenciales o virtuales, en actividades retribuidas o no, incluso aquellas dedicadas al ocio o recreación (Planas, 2018).

Para Becker (1996) el reconocimiento de los aprendizajes adquiridos en el campo laboral denominado formación en el puesto es ignorado, sin embargo en los hechos tiene una importancia equivalente a lo que se adquiere en la escuela, lo que se denomina aprender en la práctica. Es claro que para el mercado laboral desde la perspectiva del capital humano definido (Thurow, 1978; Lassibille y Navarro, 2004) como las habilidades, talentos y conocimientos productivos de un individuo, es decir las cualificaciones que se venden en un mercado, son reconocidas esas capacidades y compensadas por un nivel salarial. Algo que todavía no ha ocurrido en el ámbito escolar al reconocer sus saberes previos.

Los estudiantes al no ver reconocidos sus competencias previas, consideran una pérdida de tiempo su estancia en la carrera y más cuando son personas que ya realizan actividades en ese ámbito profesional pero que no tienen el reconocimiento de un título.

3. Metodología

La población se integra por los aspirantes de nuevo ingreso de las licenciaturas en la modalidad en línea del Sistema de Universidad Virtual de tres calendarios de ingreso del periodo 2014-2015. A los cuales se les solicita contesten un cuestionario en formato electrónico para conocer sus expectativas de ingreso a la universidad durante el curso de selección, recibiendo una tasa de respuesta alta de más del 80% del total de la población. El cuestionario se organizó en tres apartados el primero sobre sus condiciones de equipamiento y organización de horario para la actividad académica, en un segundo apartado sobre sus antecedentes académicos, actividad laboral, motivos para ingresar a la

licenciatura y modalidad, en el tercero se pide la opinión sobre el curso de selección y las dificultades.

El cuestionario no fue elaborado con la finalidad de analizar los itinerarios formativos, pero es la única fuente de información que tiene datos sobre los perfiles de los estudiantes, en dos de los componentes en los que basaremos la tipología, el dato de escolaridad previa y experiencia laborales, dejamos de momento fuera aprendizajes en la vida cotidiana por no contar con alguna variable que permita dar evidencia al respecto:

Itinerario Educativo = ESCOLARIDAD + EXPERIENCIA LABORAL

Construcción del primer componente: La escolaridad está determinada por el nivel previo como requisito de ingreso a los estudios de licenciatura es decir, bachillerato. Pero la diferencia en los antecedentes de trayectoria escolar previa radica en la diversidad de formaciones con especialidad técnica u otra carrera profesional, que podrían ser consideradas en la convalidación lo que permite integrar una variable compuesta de escolaridad:

Simple: Con estudios de bachillerato sin especialidad técnica (0)

Combinado: Cuando además de tener estudios de bachillerato tiene alguna especialidad, carrera trunca u otra formación profesional (1).

Otro elemento que influye en la escolaridad es el seguimiento en el sistema educativo con los niveles siguientes, para ello tomamos la edad, para determinar la continuidad de estudios es decir una transición nula al ámbito laboral (escuela a escuela), estará determinada por la edad regulada en términos de la cobertura del nivel (18-25 años) a la que denominaremos de continuidad (0) y las edades por encima de la cobertura como pausa (1).

Sobre la Experiencia laboral: Para determinar la experiencia laboral, consideramos si tiene o no trabajo en el momento de la encuesta (1,0) y la expectativa del ingreso a la carrera para determinar la relación que guarda con su experiencia laboral, con relación (1), sin relación (0). La edad influye en la experiencia profesional, pues determina la probabilidad de más contacto en el mercado laboral y por tanto habrán adquirido más cocimiento práctico, caracterizándose hasta 18 años, serían los de menores competencias profesionales (0) y mayores de 18 los de más competencias, con base en el criterio legal de edad para trabajar.

Las combinaciones posibles teóricamente parten de las relaciones dicotómicas entre las variables compuestas de que ocurra o no esa situación, de tal forma que el itinerario educativo ideal sería aquel en el que se han combinado de forma equilibrada escolaridad y experiencia laboral, mientras que en los extremos se encontraría el sesgo hacia la escolaridad o el trabajo. En resultados se presentan las combinaciones empíricas que resultaron para la población de estudio.

4. Descripción empírica

La población total que respondió la encuesta de expectativas de ingreso fue de 1177, que corresponde a tres convocatorias de ingreso, más o menos equilibrado en aspirantes en cada ciclo, lo cual no representará un sesgo en el análisis. El sexo de la población es ligeramente femenino con el 52%, la edad de la población al ingreso tiene una mediana de 30 años, siendo la persona de mayor edad de 61 años, lo que nos va dando una idea del tipo de perfil de los estudiantes como personas que han hecho una pausa en su escolaridad o que han decidido reorientar su carrera profesional.

El 88% de la población manifestó realizar alguna actividad laboral, de los que trabajan el 54% lo hace en algo relacionado con la carrera que ha seleccionado cursar. El 16 % ha mencionado que tiene otros estudios además de los créditos del bachillerato general, como una carrera técnica como profesional medio, otros han realizado estudios de técnico superior, otros han acumulado créditos en carrera pero abandonaron y en algunos casos retoman en esta ocasión la misma profesión. El 5% de los que manifestaron tener otros estudios, tienen una carrera profesional lo que confirma que han venido a reorientar su profesión o hacer compatible la actividad profesional que ejercen con su escolaridad.

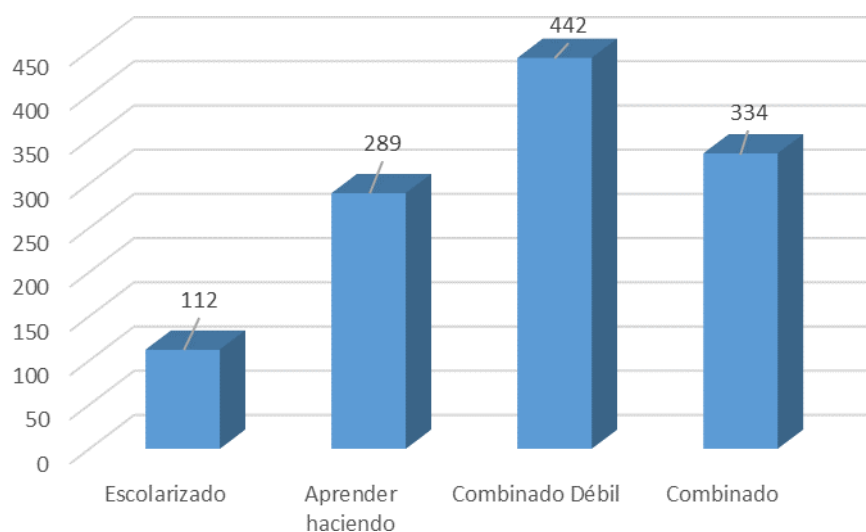
4.1 Tipología de itinerario educativo

La combinación de los indicadores para estimar la escolaridad y la experiencia laboral de esta población han dado como resultado cuatro tipos de itinerario educativo (Grafica 1), dos extremos sesgados a lo escolar o la experiencia laboral y dos que combinan ambos ámbitos de formación.

Los combinados concentran a la mayoría de la población con el 66% de los casos, la diferencia entre el débil y combinado puro es que la relación de la experiencia laboral no tiene relación con la carrera elegida, lo que hace muy probable en ese tipo de itinerario la necesidad de cambiar de actividad y una estrategia es regresar a la universidad para transformar su perfil. En el caso de los combinados puros, la actividad profesional se vincula de manera directa con la carrera lo que los convierte en expertos prácticos en la actividad profesional, podrían acreditar competencias de algunos cursos prácticos y reducir el tiempo de formación.

En los itinerarios extremos (Gráfica 1), identificamos que los de tipo escolarizado son los menos representados (9.5%), sin embargo, son en los que el sistema escolar organiza y planifica su oferta y estructura curricular, lo que permite explicar la razón de las altas tasas de abandono al no encontrar una ruta de formación acorde a sus necesidades (García, Enciso y Loreley, 2016). Por otro lado, tenemos los itinerarios de aprender haciendo que han logrado la escolaridad inicial pero han adquirido como fortaleza en la experiencia profesional competencias para el desarrollo en el ámbito laboral pero requieren un título que valide lo saben hacer para mejorar sus condiciones laborales.

Gráfica 1. Distribución de la población por tipo de itinerario educativo



Fuente: Construcción a partir de la encuesta de Expectativas de Ingreso

3. Conclusiones

La relación de educación y mercado laboral ya no están lineal en el sentido que primero se estudiaba y luego se insertaba en el mercado laboral, lo que implica una nueva relación en la que las personas entran y salen en estos dos ámbitos a lo largo del tiempo.

Se ha confirmado la diversidad de perfiles formativos y se hace evidente la relación entre aprendizajes adquiridos en distintos ámbitos. Se reconoce el papel que tiene el sujeto para identificar su necesidad de formación y competencias que requiere dadas las tareas a esa actividad que no realiza todavía pero a la que aspira llegar. Las IES tienen que idear un proceso para reconocer los saberes previos y organizar rutas de formación diferenciada acorde a su perfil y necesidades (Carvajal, Montes y Trejos, 2016). Es evidente la necesidad de transitar a un trayecto de formación personalizada como una estrategia que permita reconocer aprendizajes y reducir tiempos, que establezca vínculos entre educación, empleo y vida cotidiana.

El rol principal de la educación a distancia es liderar los procesos de innovación necesarios para atender las necesidades formativas en este nuevo contexto que permita a los estudiantes crear, compartir y colaborar y aprovechar las experiencias profesionales. Para el caso estudiado la organización escolar responde a las necesidades del 10% de la población. Para el resto de los itinerarios educativos es absurdo pensar que deben tomar todas las asignaturas, en particular para aquellos que su actividad profesional se vincula de manera directa con la carrera que cursarán. Llama la atención que los perfiles de itinerario educativos combinados en los datos de estos tres calendarios ha

disminuido, la pregunta es si no ha encontrado en el sistema escolar la atención que necesita, dado su grado de conocimiento en el campo profesional.

Es importante resaltar que pese a la limitación de los datos con los que se contaba y que no se elaboró un cuestionario con las variables necesarias para armar una tipología de itinerarios formativos educativos, este primer ejercicio da un panorama claro para desmentir que la población que ingresa a una carrera requiere la misma ruta de formación, pero también hace evidente la necesidad de establecer políticas y lineamientos para operar estrategias diversas de reconocimiento de saberes prácticos o competencias laboral como se ha evidenciado pero también aprendizajes producto de experiencias cotidianas. Es claro que el reconocimiento de aprendizajes en contextos formales más o menos existen procedimientos para convalidar pero los que provienen de ámbitos no formales e informales han preferido negarlos.

Referencias

Becker, Gary. (1996). *Conocimiento, capital humano y mercados de trabajo en el mundo moderno*. En Oroval, E. *Economía de la Educación* (págs. 99-107). Ariel Educación, Barcelona.

Carvajal Olaya, P., Montes García, H., Trejos Carpintero, Álvaro, & Cárdenas, J. (2016). Sistema de Alertas Tempranas: una herramienta para la identificación de riesgo de deserción estudiantil, seguimiento académico y monitoreo a estrategias. *Congresos CLABES*. Recuperado a partir de <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/914>

Carriozza-Prieto, E. (2018). "Lifelong learning e industria 4.0. Elementos y requisitos para optimizar el aprendizaje en red". *Revista Internacional y Comparada de Relaciones Laborales y Derecho del empleo*, Vol.6, Núm1, pp. 38-40. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/extaut?codigo=951239>

García Treviño, M. del R., Enciso Ávila, M. I., y Loreley, A. (2016). Apoyo a estudiantes en línea, lo que las universidades virtuales deben tomar en cuenta. *Congresos CLABES*. Recuperado a partir de <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1088>

Lassibille, Gerard., & Navarro, María Lucía. (2004). *Manual de economía de la Educación*. Pirámide, Madrid.

Planas, J. (2014). Adecuar la oferta de educación a la demanda de trabajo. ¿Es posible? Una crítica a los análisis adecuacionistas de la relación entre formación y empleo. México: ANUIES.

Planas, Jordi. (2018). El futuro de la relación entre educación y empleo. En F. Miguélez, *La revolución digital en España. Impacto y Retos sobre el Mercado de Trabajo y el Bienestar* (pp. 158-186). Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona.

Retortillo Osuna, Álvaro. (2011). “La evaluación, reconocimiento y acreditación de los aprendizajes no formales e informales en el ámbito universitario: elementos para el debate”. *REIFOP*, Vol.14, Núm.1, pp.218-226. Obtenido de <http://www.aufop.com>

Stiglitz, Joseph., & Greenwald, Bruce. (2016). *La creación de una sociedad del aprendizaje*. La Esfera de los libros S.L, Madrid.

Thurow, Lester. (1978). *Inversión en capital humano*. Trillas, México.

Werquin, P. (2010). *Recognition of Non-Formal and Informal Learning: Country Practices*. OCDE. Obtenido de <http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/44600408.pdf>

Werquin, P. (2012). “The missing link to connect education and employment: recognition of non-formal and informal learning outcomes”. *Journal of Education and Work*, Vol.25, Núm.3, pp. 259-278. doi: 10.1080/13639080.2012.687574

Taller de integración a la vida universitaria: herramienta guía para el primer año de vida universitaria

Línea Temática: 4. Prácticas de integración universitaria para la reducción del abandono.

María Alejandra Ramírez Gutiérrez ramirez.marialejandra@gmail.com
Colombia

Universidad Santo Tomás

Patricia Casallas Reyes dir.udies@usantotomas.edu.co Colombia

Universidad Santo Tomás

Resumen:

Los estudiantes universitarios en Colombia cada vez llegan más jóvenes a formarse como profesionales. En la Universidad Santo Tomás, los datos de caracterización permiten identificar que hasta un 60% de los estudiantes que ingresan a primer semestre, se encuentran en un rango de edad entre 15 y 17 años, seguidos por aquellos que se ubican en el rango de 18 a 20 años; paulatinamente se ha evidenciado la misma dinámica en los programas de jornada nocturna y a distancia donde ingresan personas cuyas edades oscilan en los rangos anteriormente descritos. Esto ha movilizadoinstitucionalmente a la construcción de estrategias orientadas a fortalecer el subproceso de ingreso en el marco del modelo de Desarrollo Integral Estudiantil, que explica cómo se concibe el acompañamiento y la promoción de los estudiantes tomasinos a lo largo del ciclo vida universitaria.

Desde el proceso de admisión, se han identificado elementos denominados *observaciones de ingreso* los cuales permiten generar una línea base con los estudiantes en tanto aspectos académicos, socioeconómicos y de orientación socio – ocupacional, los cuales facilitan focalizar la población para intervenir de manera oportuna generando estrategias de acompañamiento. Estas se clasifican en tres grandes categorías: Los académicos hacen referencia a la historia escolar de los estudiantes, los resultados obtenidos en la educación secundaria y media; los socioeconómicos a aquellos datos de sociodemográficos relacionados con su núcleo familiar que pueden incidir en el sostenimiento durante la formación; finalmente se encuentran los relacionados con los procesos de elección de los programas académicos y cómo se articulan estos con los proyectos personales de los estudiantes.

En el marco de este subproceso de ingreso, para intervenir de forma oportuna y pertinente las diferentes variables que inciden en la permanencia de los estudiantes, especialmente aquellos que se encuentran en primer año, se diseñó el taller de integración a la vida universitaria en el cual participan todos los estudiantes de primer semestre de los 21 programas de pregrado con los que

cuenta la Sede Bogotá. Para garantizar la participación de los estudiantes, se realiza en articulación con el espacio académico de *Filosofía Institucional* correspondiente al Departamento de Humanidades y Formación Integral; resaltando este último aspecto, resulta relevante enmarcarlo como parte del proceso de desarrollo y afianzamiento del proyecto de vida de cada uno de los estudiantes.

El protocolo está diseñado para dos sesiones, de la siguiente forma: en la primera se realiza una evaluación de las áreas de ajuste por parte de los estudiantes, así como una matriz de reconocimiento de aprendizajes y finalmente se plantean compromisos de trabajo individuales; en la segunda sesión se analizan los resultados académicos obtenidos, se evalúa el proceso de formación que han adelantado y se construye el *Plan de Carrera*, el cual se convierte en la herramienta de trabajo para los docentes de acompañamiento estudiantil de los programas académicos. Este brinda la posibilidad de identificar las áreas donde los estudiantes pueden ser acompañados, de forma que se activa la red de apoyo institucional; por otro lado facilita el seguimiento al proyecto de vida individual, especialmente de aquellos que se encuentran con observaciones de ingreso. Tener *acierto al empezar*, como lo menciona la oración de Santo Tomás para el estudio, incrementa las probabilidades de permanecer y participar dentro de los escenarios de la vida universitaria, complementando la formación integral de los estudiantes tomasinos.

Como resultado, se ha obtenido un incremento en los resultados académicos para el segundo y tercer corte académico de los estudiantes de primer semestre, la intervención oportuna con la selección de los programas y finalmente el compromiso de los estudiantes frente a la construcción y consecución de sus planes de carrera.

Descriptor o Palabras Clave: Acompañamiento Estudiantil, Adaptación Universitaria, Ingreso, Plan de Carrera.

1. CONTEXTUALIZACIÓN

La Universidad Santo Tomás es una educación de institución superior, fundada en el año 1580 y regentada por la Orden de Predicadores. Institucionalmente su misión está expresada de la siguiente forma:

Inspirada en el pensamiento humanista y cristiano de Santo Tomás de Aquino, consiste en promover la formación integral de las personas en el campo de la educación superior, mediante acciones y procesos de enseñanza, aprendizaje, investigación y proyección social, para que respondan de manera ética, creativa y crítica a las exigencias de la vida humana y estén en condiciones de aportar soluciones a las problemáticas y necesidades de la sociedad (Universidad Santo Tomás, s.f.).

Resalta la promoción integral de las personas, donde los estudiantes son partícipes del desarrollo de las funciones sustantivas de la Universidad para consolidar sus procesos de aprendizaje; como resultado de este ejercicio se convierten en agentes de cambio capaces de transformar los contextos en los que se encuentran inmersos a través de su desempeño profesional. Este concepto se enmarca en la concepción tomista de educación, la cual tiene dos conceptos principales: El acompañamiento y la promoción, siendo esta última el resultado de su proceso de formación según el documento marco de la Unidad de Desarrollo Integral Estudiantil – UDIES (2015):

En la definición tomista de educación sobresale el “estado perfecto de hombre en cuanto hombre”, es decir, en cuanto a ser racional, capaz de autodirigir la propia vida e intervenir como agente de convivencia. Lograr esa madurez racional y esa capacidad autodirectiva -que la definición denomina también “estado de virtud”- es, en otras palabras, alcanzar la formación integral que enmarca y permea la formación profesional, potencia el poder unificador de la inteligencia, la razón y la voluntad (USTA, 2003, pp. 23-24).

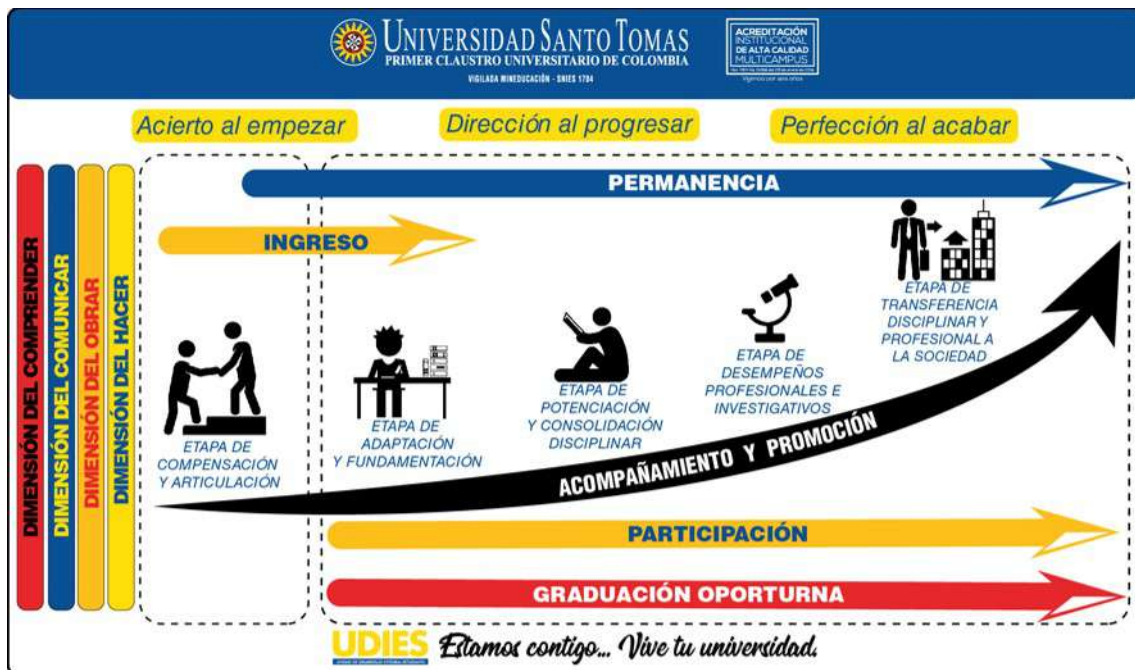
Dentro de la Universidad, las cátedras orientadas por el Departamento de Humanidades y Formación integral son los espacios donde se busca “favorecer la transversalidad, la interdisciplinariedad y la flexibilización de los procesos académicos que se desarrollan al interior de los programas” (Humanidades y Formación Integral, s.f.). En el primer semestre académico, los estudiantes neotomasinos cursan el espacio denominado *Filosofía Institucional*, con excepción del programa de derecho quienes inscriben *antropología jurídica*. De esta forma dentro del plan de estudios que cursan los estudiantes, se garantiza el componente humanista dentro de su formación académica.

Es necesario mencionar, que UDIES es la instancia quien se encarga de implementar el Sistema Nacional de Desarrollo Integral Estudiantil, el cual se define así:

Conjunto de estrategias, recursos y proyectos destinados a acompañar el desarrollo integral de los estudiantes en los procesos de ingreso, participación, permanencia y graduación oportuna, lo que se logra a través de un ambiente de aprendizaje co-curricular y de diferentes estrategias articuladas desde lo académico como monitorías, tutorías y talleres pedagógicos; desde lo personal, mediante procesos de acompañamiento y consejería y, desde lo institucional, mediante escenarios de participación cultural, social, deportiva, recreativa y de intercambio, que favorecen su integración y desarrollo dentro de la Institución, así como su vinculación con la sociedad (UDIES, 2015, pág. 14).

Para ello ha diseñado el modelo de desarrollo integral estudiantil, el cual contempla las diferentes etapas por las que atraviesan los estudiantes para lograr su promoción oportuna. Está conceptualizado como se muestra a continuación:

Figura 1. Modelo de Desarrollo Integral Estudiantil.

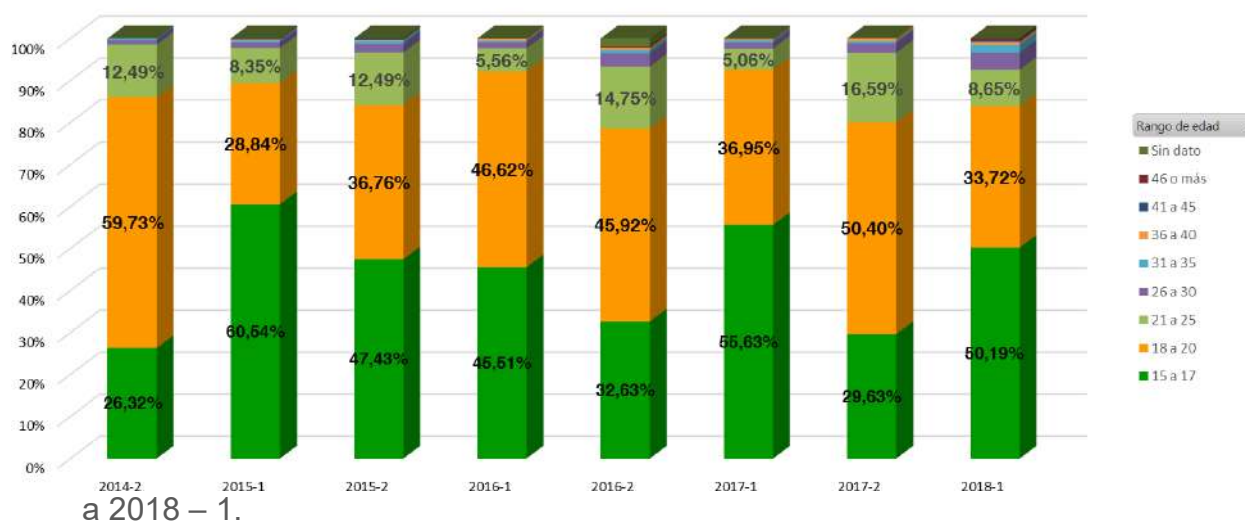


Fuente: Documento Marco Desarrollo Integral Estudiantil. Universidad Santo Tomás.

Desde el inicio del proceso de admisión de los aspirantes a la Universidad se envía el instrumento de caracterización para que sea diligenciado por ellos, para dar inicio a la etapa de adaptación y fundamentación en el contexto del proceso de ingreso. En él, se indagan datos sociodemográficos y preferencias en cuanto a deportes, cultura, entre otros, para promover los escenarios de participación estudiantil como visibilización de su rol a lo largo de la vida universitaria. El análisis de los datos suministrados permite reconocer la población que ingresa, su proyección dentro del programa académico y la identificación de áreas de intervención en las cuales se puedan brindar herramientas que ayuden a fortalecer su proceso de adaptación e integración universitaria.

La distribución histórica por sexo ha mostrado que ingresan más hombres que mujeres, una procedencia mayoritaria de la zona urbana así como de residencia en la ciudad de Bogotá; en cuanto a la edad de ingreso la mayoría de estudiantes se ubican en los rangos de edad de menos de 17 años y de 18 a 22 años representando aproximadamente el 80% de la población, como puede observarse a continuación:

Figura 2: Histórico rango de edad estudiantes neotomasinos: Periodo 2014 – 2 a 2018 – 1



Fuente: Elaboración propia UDIES.

2. PROPUESTA TALLER DE INTEGRACIÓN A LA VIDA UNIVERSITARIA

Como una estrategia enmarcada en el proceso de ingreso, surge la propuesta de taller de integración a la vida universitaria el cual busca que los estudiantes evalúen las condiciones en las que inician sus procesos de formación académicos en los programas e identifiquen aquellas áreas en las que deben implementar acciones de mejora a fin de que el transcurso por su carrera se desarrolle de acuerdo con los objetivos y expectativas que ellos se han trazado. Los objetivos propuestos son los siguientes:

- Brindar un espacio a los estudiantes neotomasinos, donde reflexionen y fortalezcan su elección de programa de formación a través de la construcción y análisis de su plan de carrera identificando sus recursos y áreas de mejora.
- Explorar los recursos y habilidades con los que cuenta cada estudiante.
- Planear acciones que se desarrollen en la vida cotidiana, orientadas al cumplimiento de los objetivos de formación (académica y personal) propuestos.
- Identificar situaciones que pueden afectar el desarrollo de la vida universitaria y reconocer las rutas de acción correspondientes para intervenirlas.

A través del ejercicio que realizan, se pretende que ellos reconozcan su historia de vida como una fuente de recursos en términos de comportamientos, estrategias de afrontamiento, resolución de conflictos, entre otros factores que serán herramientas de las cuales requerirán para el transcurso de la vida universitaria. Adicionalmente busca afianzar su proceso de desempeño académico al revisar los resultados que obtienen en su primer corte académico en conjunto con todos los programas de la Universidad, para que puedan evaluar

si el plan de acción que se encuentran adelantando es coherente con la proyección de futuro que realizan y la trayectoria que sueñan recorrer a lo largo de su vida.

3. METODOLOGÍA

Para el desarrollo de este ejercicio ha sido central la articulación con el Departamento de Humanidades y Formación Integral, teniendo en cuenta la transversalidad de sus espacios y los ejes temáticos que dentro de ellos se desarrollan. En cada semestre académico se plantean dos sesiones:

La primera sobre la tercera semana después del inicio del período, y la segunda sobre la mitad del semestre académico de forma que hayan finalizado su primer corte de notas y estén trabajando sobre el segundo corte de notas.

En la primera sesión, realizan el diligenciamiento de una matriz que explora su historia de aprendizaje a lo largo de su educación secundaria y media; en ella recuerdan elementos que fueron significativos y aportaron a su proceso de construcción de identidad. Adicionalmente evalúan diferentes áreas de su vida para reconocerse y comprender cómo están desenvolviéndose en su adaptación a la Universidad. Como resultado de este ejercicio, deben generar acciones que puedan implementar en su vida cotidiana que ayuden a obtener los resultados que esperan; el tiempo para medir el resultado de su compromiso con sus proyectos es en lapso de un mes a mes y medio.

En la segunda sesión, se realiza un ejercicio de análisis del desempeño académico obtenido durante el primer corte: Allí se revisa la nota promedio obtenida, las fallas reportadas a las sesiones de clase, y las notas más altas que se han reportado. Posteriormente se hace la comparación con el resto de la Universidad y semestres para que ellos puedan conocer cuál es el comportamiento histórico en términos académicos. Luego, se da inicio a la construcción del plan de carrera el cual es un formato que contiene elementos relacionados con la definición de metas y el establecimiento de las mismas en el corto, mediano y largo plazo; allí se encargan de realizar la proyección de su programa académico y el rol que ellos desarrollarán durante él, en términos de participación en escenarios académicos e institucionales orientados al desarrollo y fortalecimiento de sus conocimientos y competencias. Finalmente evalúan cómo transcurrió el compromiso con sus acciones de mejora frente a las áreas evaluadas en la primera sesión, buscando conocer si se mantuvieron, mejoraron o empeoraron con el paso del tiempo.

Este escenario además de los objetivos que persigue, también posibilita el reconocimiento de la red de acompañamiento institucional la cual cuenta con numerosas estrategias que buscan responder a las necesidades de los

estudiantes durante su formación en la Universidad. En algunos casos de derivan procesos de acompañamiento personal y/o académico lo cual permite intervenir oportunamente las situaciones que atraviesan los estudiantes.

4. RESULTADOS

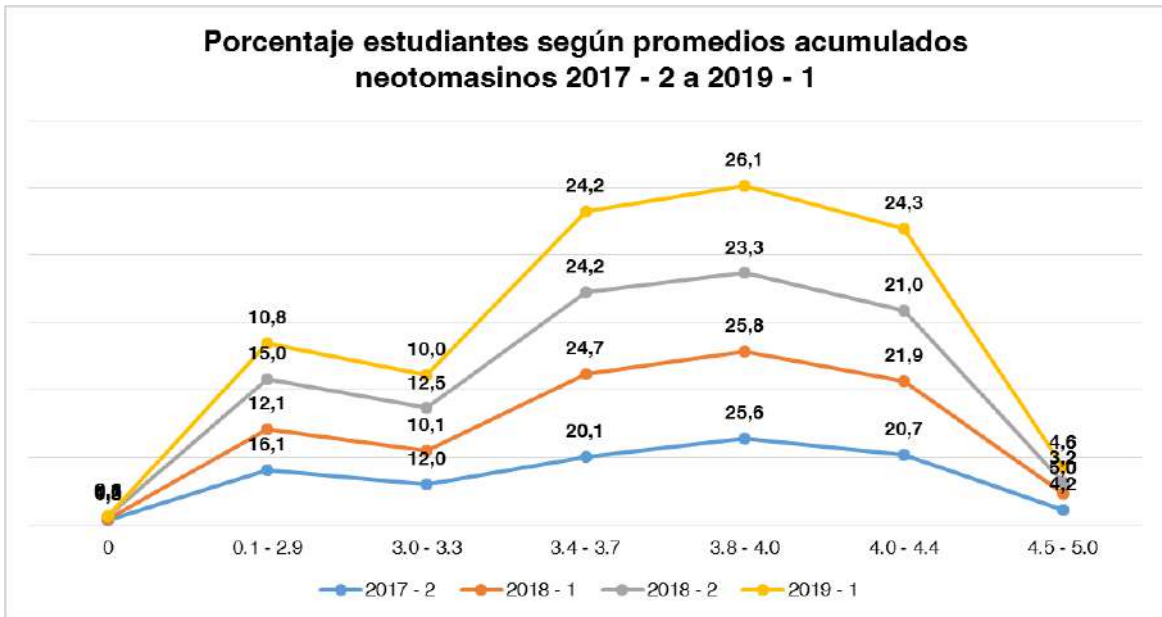
La estrategia desarrollada en el subproceso de ingreso a través del Taller de Integración a la Vida Universitaria - TIVU ha generado sinergias institucionales que responden a una necesidad apremiante al intervenir de manera general a los estudiantes de primer semestre denominados neotomasinos que asumen el inicio de la formación profesional y que en una gran mayoría requieren de apoyo para la construcción de las metas que fortalezcan su proyecto de vida. Es así como se cuenta con el 95% de la participación de los estudiantes neotomasinos en el desarrollo de los talleres, alcanzando todos los programas en todas las jornadas en las cuales transcurren.

Algunos estudiantes después del taller hacen evidente que requieren acompañamiento en el área de elección de programa de formación, el cual se trabaja en articulación con el Departamento de Admisiones y UDIES. Se ha encontrado que los estudiantes neotomasinos solicitan espacios de reflexión de su proyecto de vida con los docentes UDIES, líderes de acompañamiento o a través del Departamento de Bienestar Institucional, entre otros espacios que ofrece la Universidad.

Para UDIES, las percepciones y experiencias que vivencian los estudiantes en esta etapa son insumos que ayudan a mejorar la información y actividades que se realizan con ellos para el reconocimiento institucional, la apropiación y la construcción de su identidad como miembros de la familia tomasina. En consecuencia, los planes de carrera se utilizan como guías de ruta para direccionar los intereses de los estudiantes, intervenir en los escenarios que ellos requieran el acompañamiento institucional y realizar seguimiento desde los factores académicos y de participación en la materialización de los mismos.

Si los estudiantes logran proyectarse en su vida y directamente en la formación profesional con elementos que faciliten y orienten los procesos de toma de decisiones, lograremos una permanencia consiente de los estudiantes que les permita llevar a término los objetivos que se proponen frente al curso de su vida académica. En el desempeño académico de los estudiantes, se encuentra una disminución en los estudiantes ubicados en los rangos de 0.1 a 2.9 y de 3.0 a 3.3; así mismo un incremento en el rango de 4.0 a 4.4. El ejercicio de reflexión y reconocimiento de resultados, en articulación con los docentes de acompañamiento estudiantil y tutoría especializada permiten que las sinergias institucionales se orienten a trabajar con los estudiantes en significar el valor de sus historias, sus proyectos y cómo la relación de co – construcción en su proceso de aprendizaje facilita que se reconozcan como los protagonistas dentro de su formación.

Figura 2: Histórico rango de edad estudiantes neotomasinos: Periodo 2014 – 2 a 2018 – 1.



Fuente: Sistema Académico (SAC) – Universidad Santo Tomás. Elaboración propia UDIES.

5. REFERENCIAS

Departamento de Humanidades y Formación Integral, (s.f.). Presentación general del Departamento de Humanidades y Formación Integral.

Recuperado de

<https://humanidades.usta.edu.co/index.php/el-departamento/presentacion-general>

Unidad de Desarrollo Integral Estudiantil, UDIES. (2015). Documento Marco Desarrollo Integral del Estudiante. Bogotá, Colombia: Ediciones USTA.

Universidad Santo Tomás (s.f.). Presentación. Misión

Institucional. Recuperado de

<https://www.usta.edu.co/#misi%C3%B3n-institucional>

ANEXOS

I. Cuadro N°1. Vía de Ingreso a la Usach.

Vía de ingreso	
Cupo PSU	165
Cupo PACE	102
Cupo BEA	8

Cupo Deporte	1
Cupo Explora	2
Cupo Hijo Funcionario	1
Cupo Indígena	2
Cupo PARES	2
Cupo Propedéutico	1
Cupo Ranking 850	6
Continuidad Bachiller	6
Ingreso Especial Vespertino	1
Supernumerario	1
Traslado Otra Universidad	2
Prosecución de estudios	1
Cambio de carrera por vocación	1
Otros	10

Fuente: (Elaboración propia, agosto, 2019).

II. Cuadro N°2. Edades de estudiantes atendidos

Edad	
18 años	32
19 años	67
20 años	82
21 años	39
22 años	22
23 años	18
24 años	18
25 años	5
26 años	8
27 años	6
28 años	2
29 años	2
30 años	3
31 años	0
35 años	1
36 años	1
39 años	1
40 años	2
43 años	1
44 años	1
77 años	1

Fuente: (Elaboración propia, agosto, 2019).

III. Cuadro N°3. Año ingreso Universidad

Año de ingreso a la Universidad	
Año de ingreso 2019	69
Año de ingreso 2018	119
Año de ingreso 2017	58
Año de ingreso 2016	24
Año de ingreso 2015	22
Año de ingreso 2014	12
Año de ingreso 2013	5
Año de ingreso 2012	2
Año de ingreso 2011	1

Fuente: (Elaboración propia, agosto, 2019).

IV. Cuadro N°4. Facultades

Facultad	
Facultad de Ingeniería	114
Facultad de Humanidades	26
Facultad Tecnológica	24
Facultad de Ciencias Médicas	44
Facultad de Química y Biología	25
Facultad de Administración y Economía	32
Facultad de Ciencia	20
Facultad de Derecho	5
Escuela de Arquitectura	0

Programa de Bachillerato	22
--------------------------	----

Fuente: (Elaboración propia, agosto, 2019).

V. Cuadro N°5. Motivos de atención

Motivo de Atención		
Motivo	Cantidad de estudiantes	Cantidad de sesiones
O. Académica	161	389
O. Abandono	15	17
O. Socioeconómica	25	35
O. Vocacional	56	135
O. Psicosocial	20	35
O. Académica - O. Psicosocial	9	26
O. Académica - O. Vocacional	16	22
O. Académica - O. Abandono	3	6
O. Académica - O. Socioeconómica	7	8
O. Vocacional - O. Psicosocial	1	2
O. Académica - O. Abandono	0	1
Total	313	676

Fuente: (Elaboración propia, agosto, 2019).

La relación profesor-alumno: la comunicación a través del campus virtual como medio para fomentar la permanencia universitaria

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

Celia Galve celiagalvegon@gmail.com Spain Universidad de Oviedo

María Esteban estebangmaria@uniovi.es Spain Universidad de Oviedo
Isabel Ayala isacristiayala@gmail.com Spain Universidad de Oviedo

José Carlos Núñez jcarlosn@uniovi.es Spain Universidad de Oviedo

María Victoria Pérez Villalobos marperez@udec.cl Chile Universidad de Concepción

Resumen. El estudio del abandono universitario ha pasado a ser un fenómeno de interés creciente dentro del marco de países que conforman la Unión Europea debido a las dificultades personales y sociales que genera y a los altos costes que implica para las instituciones universitarias y los organismos socio-políticos. Es por esto que, desde hace años, se ha buscado disminuir la tasa de abandono dentro del marco de la Unión con medidas acordes al contexto actual. Con la aparición de la sociedad del conocimiento, que define el desarrollo económico de un país a través de su propio capital intelectual y social, y la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), se produce un cambio en las estructuras de gestión y docencia universitaria, pasando el propio alumno a ser el elemento central del proceso de enseñanza-aprendizaje. En este contexto, la necesaria integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) puede ser aprovechada para facilitar el proceso de comunicación entre docente y alumno. Así, el objetivo general de esta investigación es analizar la relación que existe entre la intención de abandono del alumnado universitario y la valoración que realizan de la comunicación que los profesores llevan a cabo a través del campus virtual. Para ello, se ha implementado un cuestionario diseñado ad hoc que busca analizar la percepción de los alumnos universitarios sobre el campus virtual a una muestra de 1531 alumnos universitarios, todos ellos estudiantes de títulos de grado y pertenecientes a diferentes instituciones y ramas de conocimiento. El análisis estadístico se realizó utilizando estadísticos descriptivos y la prueba T para muestras independientes a través del paquete SPSS v.24. Los resultados obtenidos muestran que hay diferencias en la valoración de los procesos de comunicación a través del campus entre aquellos alumnos que han pensado en abandonar y los que muestran una intención de permanencia. Por lo tanto, una mejora en la comunicación a través del campus virtual, propiciando una relación fluida y conectada a través de ambas partes,

podría servir para facilitar los procesos de enseñanza-aprendizaje, pudiendo a su vez contribuir como medida preventiva a la reducción de la intención de abandono por parte del alumnado de Educación Superior.

Descriptor o Palabras Clave: Abandono universitario, EEES, TIC, Comunicación, E-Learning.

1. Introducción

La democratización del acceso a la educación superior (ES) ha aumentado la cantidad y diversidad de los alumnos que cursan este nivel educativo, lo que, definitivamente, ha permitido que estudiantes de diversos grupos socioculturales y con variedad de capacidades, motivaciones y proyectos vocacionales accedan y formen parte de dicha institución (Almeida, Marinho-Araujo, Amaral y Dias, 2012; Esteban, Bernardo y Rodríguez-Muñiz, 2016). Esta nueva situación, así como las alarmantes tasas de deserción universitaria dentro del marco de la Unión Europea (Casanova, Cervero, Núñez, Almeida y Bernardo, 2018; Tuero, Cervero, Esteban y Bernardo, 2018) han planteado la necesidad de mejorar la comprensión de las trayectorias de abandono del alumnado.

Para numerosos autores, definir el abandono universitario no es tarea fácil. Aina (2013) y Heublein (2014), consideran el abandono como todo cambio de titulación y/o universidad. Otros, como Gury (2011), lo definen como el abandono definitivo de los estudios universitarios, identificado a través de la no matriculación en los estudios originales durante los dos años subsiguientes a la última matrícula realizada. Para autores como Tinto (1975), además, el abandono universitario puede producirse por un conjunto de causas que interaccionan entre sí, destacando la importancia que existe en la relación entre la integración académica, la integración social y el compromiso institucional.

Además, es importante recordar que la innovación en educación y formación es una prioridad clave para la Estrategia Europa 2020 (Pons, 2013), que no solo determina la importancia de la modernización de los sistemas, sino también la importancia de reducir el abandono, promoviendo el acceso a la ES a los ciudadanos de la UE (Cervero et al., 2017; Comisión Europea, 2003; Pons, 2013).

Tras el surgimiento del Espacio Europeo de Educación Superior -EEES- (Arís y Comas, 2011) se produjo un cambio en la estructura y en las políticas universitarias (Gil y Roca-Piera, 2011) que permitió adaptar y renovar algunos de los ámbitos de las diferentes universidades europeas, integrando las nuevas tecnologías como herramientas para responder a las diversas necesidades presentadas. Así, estas nuevas tecnologías, denominadas Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), comenzaron a cobrar importancia dentro del marco normativo de la UE (Bartolomé y Grané, 2013; Hernández, 2017; Navés, 2015).

En este contexto, empezaron a desplegarse los “campus virtuales”, que no son sino un intento de situar los campus universitarios en el marco de la formación

online (Farley, 2007), gracias a los cuales se produce una modificación de los procesos de enseñanza que permiten nuevas formas de interacción entre el profesor y el alumno (Cacheiro, Francisco y Moreno, 2015; Llorens, 2014; Luján-García, 2012). Así, los campus virtuales aparecen como una nueva forma de responder a las necesidades del EEES, siendo el alumno el elemento central de su proceso de aprendizaje (Chumpitaz y Rivero, 2012; Farley, 2007; Llorens, 2014).

Uno de los aspectos más importantes que ofrecen las TIC en general y los campus virtuales en particular es el gran número de posibilidades diferentes para establecer una comunicación fluida y dinámica entre todos los miembros de la institución académica (Esteve, Mottareale y Parejo, 2011). De hecho, estudios como el de Moyle y Owen (2009) demuestran que los alumnos no solo utilizan las TIC para buscar información sino que, además, son una herramienta importante para fomentar la comunicación entre los pares y realizar actividades de trabajo colaborativo. Ello exige, como contraprestación, que los profesores estén cualificados para poder configurar dicho canal de comunicación, que debe ser fluido y permitir la retroalimentación constante, adaptándose al alumnado de forma personalizada e individualizada (Chumpitaz y Rivero, 2012).

1.1 Objetivo e hipótesis

Teniendo en cuenta por tanto la importancia de las TIC y los cambios de paradigma que inciden en la relación profesor-alumno dentro del marco actual de la UE, así como las alarmantes cifras de abandono universitario, el objetivo general de la presente investigación es analizar la relación que existe entre la intención de abandono del alumnado universitario seleccionado y la valoración que realizan de la comunicación que los docentes llevan a cabo a través del campus virtual.

Tomando como referencia los resultados derivados de investigaciones previas acerca de la intención de abandono en la Universidad de Oviedo, se ha establecido como hipótesis de partida que aquellos estudiantes que presentan mayor intención de permanencia en sus estudios universitarios percibirán de forma más positiva la forma en la que el profesorado se comunica a través del campus virtual.

2. Método

2.1 Muestra

La muestra está formada por 1531 estudiantes universitarios de diferentes universidades españolas: el 63.2% de la Universidad de Oviedo, el 19.6% de la Universidad de Salamanca, el 12.9% de la Universidad Nacional de la Educación a Distancia (UNED) y el 3.9% restante, de otras universidades.

En cuanto a las principales características sociodemográficas del presente trabajo, el alumnado refiere una edad media de 22.58 años, siendo un 74.1 % mujeres y un 25.9% hombres.

2.2 Instrumentos de medida

Para llevar a cabo el presente estudio se ha elaborado un cuestionario diseñado ad hoc compuesto por variables relacionadas con el campus virtual y la intención de abandono de los encuestados, contando con un Alfa de Cronbach de .941 (.932 para elementos tipificados).

El cuestionario, de 46 ítems, está compuesto por 9 variables de clasificación (sexo, edad, universidad, titularidad, estudios cursados, curso actual, grado cursado, nivel de estudios máximo realizado y realización de trabajos remunerados fuera del hogar), 7 dimensiones de contenido (disponibilidad de recursos tecnológicos en el hogar, planificación docente, contenidos, metodología, comunicación, evaluación y competencia digital) y 1 pregunta dicotómica (Sí/No) que mide la intención de abandono del grado matriculado y es utilizada como variable dependiente. De las 7 dimensiones de contenido, la primera incluye ítems de respuesta dicotómica (Sí/No) siendo el resto respondidos con una escala de respuesta tipo Likert que va desde el valor 1 (“totalmente en desacuerdo”) hasta el 4 (“totalmente de acuerdo”).

2.3 Procedimiento

El instrumento ha sido implementado mediante un formulario on-line tras haber contactado previamente con las diferentes universidades seleccionadas.

2.4 Análisis de resultados

El análisis de datos se realizó mediante estadísticos descriptivos y la prueba T para muestras independientes, tomando como variable dependiente el ítem de intención de abandono (ítem 45) y como variables independientes, aquellas del factor “comunicación” (dimensión 5, ítems del 31 al 35). Para ello, fue necesaria la utilización del paquete SPSS v.24.

3. Resultados

Para la realización de los análisis estadísticos fue necesaria la prueba de Levene de igualdad de varianzas, tras la cual se determinó que existen diferencias estadísticamente significativas entre los estudiantes que se han planteado abandonar la titulación cursada y los que no, en lo relativo a su percepción sobre el uso de las estrategias de comunicación del campus virtual: el docente contacta frecuentemente conmigo a través del campus virtual ($t = -4.127$; $gl = 1190$; $p < .001$), la comunicación con el docente a través del campus virtual es fluida ($t = -4.331$; $gl = 1190$; $p < .001$), el docente responde de forma rápida a las consultas y observaciones ($t = -4.535$; $gl = 568.16$; $p < .001$), el docente responde satisfactoriamente a las consultas y observaciones ($t = -5.017$; $gl = 508.69$; $p < .001$) y el docente solicita una valoración sobre contenidos formativos y técnicos de la asignatura ($t = -5.700$; $gl = 1190$; $p < .001$).

4. Discusión

Los resultados obtenidos permiten verificar la hipótesis general planteada según la cual aquellos alumnos que tienen una mejor percepción de la comunicación con el profesorado a través del campus virtual cuentan con una mayor intención de permanencia en los grados en los que se encuentran matriculados.

Varios han sido los autores que se han interesado en el análisis de las nuevas tecnologías dentro del marco de la ES (Gutiérrez, Yuste, Cubo y Lucero, 2011; Herrera, 2015; Navés, 2015) desde que la Comisión de Comunidades Europeas (2005) determinase la importancia de la aplicación de las TIC dentro del nuevo marco de la sociedad de conocimiento.

En este sentido, los campus virtuales son una herramienta de primer nivel que ha permitido extender los procesos formativos en el ámbito universitario más allá del aula, como ya sugería Farley (2007). No obstante, en ocasiones se han considerado los campus virtuales o las plataformas derivadas de las TIC como repositorios de información o complementos al proceso de educación presencial, reduciendo sus numerosas posibilidades (Chumpitaz y Rivero, 2012; Luján-García, 2012).

5. Conclusiones

Según el presente estudio, existe una percepción negativa por parte de los alumnos que han pensado abandonar el grado en el que habían sido matriculados, sobre la forma en la que los profesores utilizan el campus virtual para comunicarse. Es decir, los alumnos de las universidades participantes en la investigación que han pensado abandonar sus estudios refieren una pobre valoración en la fluidez de la comunicación de los profesores a través del campus, así como en la prontitud de respuesta en las consultas y observaciones emitidas, lo que implicaría una falta de retroalimentación percibida por los sujetos pertenecientes a este grupo.

Debido a ello, parece importante que las instituciones acepten el reto de diseñar y construir campus virtuales que ofrezcan los servicios que los estudiantes precisan como ya proponía Farley (2007). Sin embargo, este no es el único reto, pues tan importante es el diseño de los campus virtuales como que los docentes puedan entenderlo en su totalidad y lo utilicen de forma holística, desarrollando las competencias necesarias para poder realizar un correcto aprovechamiento del mismo (Cabero y Marín, 2014).

Además, será importante observar el interés ya señalado por Arís y Comas (2011) de revisar los planteamientos y recomendaciones del EEES con respecto a la inversión en capital social y al uso docente de los campus virtuales con el fin de mejorar la calidad universitaria, teniendo en cuenta que un profundo análisis de los datos presentados en el futuro podría ser una de las claves de prevención de abandono universitario dentro del marco de la UE.

Referencias

- Aina, C. (2013). Parental background and university dropout in Italy. *Higher Education*, 6(4), 437–456. Doi: <http://doi.org/10.1007/s10734-012-9554-z>
- Almeida, L., Marinho-Araujo, C. M., Amaral, A. y Dias, D. (2012). Democratização do acesso e do sucesso no ensino superior: uma reflexao a partir das realidades de Portugal e do Brasil. *Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)*, 17(3), 899– 920.
- Arís, N. y Comas, M. À. (2011). La formación permanente en el contexto del Espacio Europeo de la Formación Permanente. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 8(2), 5–13. Doi: <https://doi.org/10.4321/s1575-18132011000400003>
- Bartolomé, A. y Grané, M. (2013). Interrogantes educativos desde la sociedad del conocimiento. *Revista Psicología, Ciències de L'Educació i de L'Esport*, 31(1), 73–81.
- Cabero, J. y Marín, V. (2014). Miradas sobre la formación del profesorado en Tecnologías de Información y Comunicación (TIC). *Revista Venezolana de Información, Tecnología y Conocimiento*, 11(2), 11–24.
- Cacheiro, M. L., Francisco, G. y Moreno, A. J. (2015). Las TIC en los programas de Formación Profesional Básica en Ceuta. *Revista Apertura*, 7(2), 1–19.
- Casanova, J. R., Cervero, A., Núñez, J. C., Almeida, L. S. y Bernardo, A. (2018). Factors that determine the persistence and dropout of university students. *Psicothema*, 30(4), 408–414. Doi: <https://doi.org/10.7334/psicothema2018.155>
- Cervero, A., Bernardo, A., Esteban, M., Tuero, E., Carbajal, R. y Núñez, J. C. (2017). Influencia en el abandono universitario de variables relacionales y sociales. *Revista de Estudios e Investigación En Psicología y Educación, Extr.*(12), 46–49.
- Chumpitaz, L. y Rivero, C. (2012). Uso cotidiano y pedagógico de las TIC por profesores de una universidad privada de Lima. *Educación*, 21(41), 81–100. Doi: <https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.12.2531>
- Comisión de las Comunidades Europeas. (2005). *Mobilizar el capital intelectual de Europa: crear las condiciones necesarias para que las universidades puedan contribuir plenamente a la estrategia de Lisboa*. Recuperado de <https://bit.ly/2L2xgUG>
- Comisión Europea. (2003). *El papel de la universidades en la Europa del conocimiento*. Recuperado de <https://bit.ly/2ZgUpYI>
- Esteban, M., Bernardo, A. y Rodríguez-Muñiz, L. (2016). Permanencia en la universidad: la importancia de un buen comienzo. *Aula Abierta*, 44, 1–6.
- Esteve, F., Mottareale, D. y Parejo, J. L. (2011). *La implementación estratégica de las TIC en la universidad: competencia digital y open government*. Comunicación presentada en I Congreso de Educación Mediática y Competencia Digital, Segovia.
- Farley, L. (2007). Campus Virtual: la educación más allá del LMS. *Revista de Universidad y Sociedad Del Conocimiento*, 4(1), 1–7. Gil, A. y Roca-Piera, J.

- (2011). Movilidad virtual, reto del aprendizaje de la educación superior en la Europa 2020. *Revista de Educación*, 26, 1–16.
- Gury, N. (2011). Dropping out of higher education in France: A micro-economic approach using survival analysis. *Education Economics*, 19(1), 51–64.
- Gutiérrez, P., Yuste, R., Cubo, S. y Lucero, M. (2011). Buenas prácticas en el desarrollo de trabajo colaborativo en materias TIC aplicadas a la educación. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 15(1), 179–194.
- Herrera, A. M. (2015). Una mirada reflexiva sobre las TIC en Educación Superior. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 17(1), 1–5.
- Heublein, U. (2014). Student Drop-out from German Higher Education Institutions. *European Journal of Education*, 49(4), 497–513.
Doi: <https://doi.org/10.1111/ejed.12097>
- Llorens, F. (2014). Campus virtuales: de gestores de contenidos a gestores de metodologías. *Revista de Educación a Distancia*, 42, 1–12.
- Luján-García, C. (2012). El campus virtual como recurso útil: un estudio de estudiantes universitarios de carreras humanísticas. *Revista de La Facultad de Educación de Albacete*, 27, 47–67.
- Moyle, K. y Owen, S. (2009). *Listening to students' and educators' voices. The views of students and early career educators about learning with technologies in australian education and training*. Canberra: Department of Education, Employment and Workplace Relations.
- Navés, F. A. (2015). Las TIC como recurso didáctico: ¿Competencias o posición subjetiva? *Revista de Investigación Educativa*, (20), 238–248.
- Pons, J. P. (2013). La formación e investigación en el campo de la tecnología educativa. *Revista Fuentes*, 13, 9–16.
- Tinto, V. (1975). Dropout from Higher Education: A Theoretical Synthesis of Recent Research. *Review of Educational Research*, 45(1), 89–125. Doi: <https://doi.org/10.3102/00346543045001089>
- Tuero, E., Cervero, A., Esteban, M. y Bernardo, A. (2018). ¿Por qué abandonan los alumnos universitarios? Variables de influencia en el planteamiento y consolidación del abandono. *Educación XX1*, 21(2), 131–154. Doi: <https://doi.org/10.5944/educxx1.20066>

Grado de satisfacción por parte de los estudiantes con respecto al servicio de tutorías que brinda la Universidad Nacional.

Línea Temática 4: Prácticas de integración universitaria para la reducción del abandono.

José Andrey Zamora- Araya

jzamo@una.ac.cr

Costa Rica Universidad Nacional

Gerald Benavides- Guido

gebegui1209@gmail.com

Costa Rica Universidad Nacional

Natalia Quesada-López

natyql16@gmail.com

Costa Rica Universidad Nacional

Rosaura Chavarría-Ramírez

rchavarria07@hotmail.com

Costa Rica Universidad Nacional

1. Resumen

Una de las alternativas que suelen implementar las instituciones de educación superior para reducir las tasas de abandono y mejorar el rendimiento académico son las tutorías. Por lo general, estos programas son impartidos por estudiantes avanzados y son evaluados con base en los resultados académicos de sus participantes. Pero ¿cómo perciben los estudiantes los programas de tutorías, más allá de la nota obtenida en los cursos? La Universidad Nacional (UNA), Costa Rica, desde el año 2005 ofrece programas de tutorías en las áreas de inglés, informática y química con el fin de propiciar un mejor rendimiento académico en los cursos introductorios que han mostrado una alta reprobación y, así, mejor las posibilidades de permanencia del estudiantado.

El presente documento trata de dar insumos sobre el nivel de satisfacción de los estudiantes de la UNA, con respecto a los servicios ofrecidos por el programa de tutorías Éxito Académico, durante el primer ciclo del 2016. Para ello, se aplicó un cuestionario a 98 estudiantes, seleccionados de manera aleatoria, que asistieron al menos a siete de las tutorías ofrecidas. El instrumento mide el grado de satisfacción percibido por parte del estudiantado en diferentes dimensiones del constructo como: infraestructura, servicios del programa, labor del tutor, compromiso del estudiante y logros personales. Además, se realiza un análisis de confiabilidad de las escalas por medio del indicador alfa de Cronbach y se

clasifican las tutorías según el área de conocimiento en: matemáticas, informática, inglés y ciencias.

El estudio se considera pertinente, pues incorpora la valoración de los programas educativos desde la perspectiva de los estudiantes, ya que son ellos los beneficiarios directos de estos servicios; por lo que conocer el nivel de satisfacción con respecto a las tutorías ofrecidas resulta fundamental para comprender el impacto que tiene éste en el desempeño de los estudiantes, dado que la inversión en recursos económicos realizada por la universidad. Además, hasta la fecha, las valoraciones de los resultados de las tutorías no han incorporado la percepción de la satisfacción estudiantil con respecto al programa, por lo que el estudio brinda una oportunidad para mejorar los aspectos percibidos como deficientes y comprobar cuales de ellos son considerados como satisfactorios desde la óptica de los y las estudiantes.

Por tanto, el principal objetivo del estudio es conocer los aspectos que los estudiantes consideran positivos y negativos del programa de tutorías, además de contar con una oportunidad de mejorar la calidad del programa, basado en las opiniones de los entrevistados. El análisis busca verificar las siguientes hipótesis: (a) los estudiantes que aprobaron el curso presentan un grado de satisfacción mayor que los que no lo hicieron, y (b) el nivel de satisfacción de los estudiantes en el área de matemáticas es menor comparado con el de las otras disciplinas (esto debido a que los cursos de matemática presentan los mayores porcentajes de reprobación).

Los resultados muestran que los estudiantes se encuentran satisfechos con los servicios brindados. El aspecto mejor valorado fue la labor del tutor, al considerar que muestran un buen dominio de los temas, mostrando así que los requisitos solicitados por el programa para la selección de tutores son apropiados. Además, se logró verificar la hipótesis (a) de que los estudiantes que aprobaron el curso se encuentran mayormente satisfechos, lo que significa que la satisfacción de los estudiantes está relacionada significativamente con la aprobación o no del curso ($p=0,00$). Por otra parte, la hipótesis (b) no pudo ser verificada, por lo que se concluyó que el nivel de satisfacción de los estudiantes en el área de Matemática, contrario a lo esperado, es similar al del resto de las disciplinas en que se ofrecen tutorías ($p=0.42$).

Descriptor o Palabras Clave: Orientación académica, Tutorías, Educación superior, Rendimiento académico, Relaciones entre pares.

2. Introducción

En Costa Rica, según el Programa Estado de la Nación (2017), la matrícula en educación superior pasó de 186 178 estudiantes en el 2011 a 208 008 en el 2015. En el caso de la UNA la institución recibe en sus aulas año con año a miles de estudiantes y de ellos cerca de 3891 son estudiantes de primer ingreso (UNA, 2017). No obstante, debido a diferentes circunstancias, algunos de ellos requieren de apoyo para poder enfrentar exitosamente la carga académica que

representan los cursos universitarios, pues además de la exigencia académica se debe considerar el nivel de conocimientos previos con los que llegan los estudiantes de la educación secundaria (Zamora- Araya, 2015).

Con el fin de ayudar a los estudiantes que presentan dificultades de índole académico, nace en el año 2005 el proyecto de rendimiento académico en matemática (RAMA), cuyo principal objetivo fue brindar tutorías a estudiantes matriculados en cursos de matemáticas. Con el tiempo, incorporó otras asignaturas cambiando su nombre a Programa Éxito Académico que actualmente ofrece una variedad de tutorías a estudiantes en áreas como matemáticas, inglés, química e informática; con el fin de brindar apoyo académico adicional en los cursos de estas áreas de conocimiento. Actualmente, el programa lleva el nombre de Éxito Académico y Enlace Profesional y concibe la tutoría como:

La atención personalizante y comprometida del tutor en su relación con el alumno, que consiste en orientar, guiar, informar y formar el alumno en diferentes aspectos y en diferentes momentos de su trayectoria académica, integrando las funciones administrativas, académicas, psicopedagógicas, motivacionales y de apoyo personal (Molina, 2004, p.36).

De acuerdo con esta definición, la tutoría sirve como apoyo académico extra para que los estudiantes tengan espacios para reforzar los contenidos de los cursos, de manera que puedan evacuar las dudas, además de convertirse en un espacio para aprender técnicas de estudio que faciliten el aprendizaje y mejoren la calidad académica. Asimismo, para las universidades es importante saber qué tan satisfechos se encuentran sus estudiantes con este tipo de programas, pues son ellos la razón de ser de la universidad. Es así como, la intención del artículo es conocer el grado de satisfacción percibido por parte de los estudiantes de la UNA, sede Omar Dengo, con el programa Éxito Académico en diferentes dimensiones del constructo que la literatura muestra como relevantes. El estudio se considera pertinente, pues incorpora la valoración de los programas educativos desde la perspectiva de los estudiantes, ya que son ellos, los beneficiarios directos de estos servicios; por lo que conocer el nivel de satisfacción con respecto a las tutorías resulta fundamental para comprender el impacto que tiene éste en el desempeño académico, dada la inversión económica realizada por la universidad. También, se desea verificar las siguientes hipótesis: (a) los estudiantes que aprobaron el curso presentan un grado de satisfacción mayor que los que no lo aprobaron, y (b) el nivel de satisfacción de los estudiantes en el área de matemáticas es menor comparado con el de las otras disciplinas.

La primera hipótesis surge de la creencia que los estudiantes con un mejor desempeño académico tenderán a tener una mejor percepción sobre las tutorías, pues posiblemente lo atribuyan en parte a la asistencia y ayuda brindada por el programa. En cuanto a la segunda hipótesis, tradicionalmente los cursos de matemáticas son los que presentan el rendimiento más bajo, por lo que en

concordancia con lo planteado en la primera hipótesis es de esperar que el grado de satisfacción con las tutorías de esta área sea menor, comparada con las demás.

3. Factores que influyen en la satisfacción

Los sistemas de calidad deben recoger información desde la perspectiva del estudiante, así como la satisfacción de éstos con los distintos servicios y recursos. Para cumplir con ello, se requiere identificar las variables más valoradas por los estudiantes y a su vez generar los indicadores pertinentes. Según Surdez, Sandoval y Lamoyi. (2018), existen muchos factores internos en la institución que se pueden controlar, los cuales afectan el nivel de satisfacción de los estudiantes. Algunos de estos factores son: el personal que brinda los servicios, la actitud y aptitud del personal docente, el trato del profesor, la variedad de carreras, las instalaciones, la reputación de la institución, entre otros. Por su parte, para Álvarez, Chaparro y Reyes (2015) algunos factores que inciden son: la calidad de los docentes y su enseñanza para la formación académica, los servicios que brinda la institución, la infraestructura con la que cuenta la Universidad, desarrollo personal del estudiante y otros factores que permiten que al estudiante le sean cubiertas sus expectativas y necesidades de la mejor manera.

De manera similar, Jiménez, Terriquez, y Robles. (2011) mencionan que “las variables más significativas para determinar el nivel satisfacción son las unidades de aprendizaje, metodología utilizada, infraestructura de apoyo disponible y desempeño del profesor; contenido de la unidad de aprendizaje, metodología, desempeño del profesor y desempeño del estudiante” (p.47).

En definitiva, el docente es un actor primordial en el nivel percibido de satisfacción por parte del estudiantado, ya que las técnicas empleadas por éste facilitan o dificulta la adaptación y dependiendo de la metodología usada el estudiante se puede incorporar de una manera rápida y cómoda a la clase y así, mantener una participación más activa (Folgueiras, Luna y Puig, 2013).

4. Metodología

3. 1 Tipo de investigación y muestra

La investigación tiene un diseño correlacional de corte transversal, pues plantea la asociación entre nivel de aprobación en los cursos y el grado de satisfacción con el programa y la relación entre el área de conocimiento y las diferentes escalas de satisfacción. Además, se hace un resumen estadístico descriptivo de las principales variables y escalas. La información fue obtenida mediante una encuesta con estudiantes que asistieron, al menos, a 7 tutorías presenciales ofrecidas por el programa durante el I ciclo 2016, el muestreo estratificado proporcional se realizó por área de conocimiento. Dentro de cada estrato se realizó un muestreo simple al azar y, al final del proceso, se logró entrevistar a un total de 98 estudiantes de un total 509 distribuidos de la siguiente manera: 28

estudiantes del área de matemática, 29 de ciencias, 19 de informática y 22 de inglés.

3.2 Instrumento e indicadores

Se diseñó y aplicó un cuestionario con cinco escalas para determinar la satisfacción de los estudiantes con respecto a los siguientes aspectos: condiciones de la infraestructura, servicios de Éxito Académico, tutor, con el compromiso del estudiante, con los logros personales a nivel académico. Además, se incluyó una pregunta abierta para conocer los aspectos que los estudiantes consideran positivos y negativos del programa. En los ítems considerados para la satisfacción, se utilizó una escala de 1 a 4, donde 1 significa muy insatisfecho y 4 muy satisfecho. El cuestionario fue validado mediante juicio de expertos, con experiencia en la elaboración de escalas y conocimiento del sistema de tutorías de la UNA y la confiabilidad de las escalas se evaluó mediante el indicador alfa de Cronbach. La recolección de los datos se realizó de tres formas diferentes, mediante un cuestionario en línea, el cuál consistió en localizar a las personas por medio del teléfono móvil (vía WhatsApp), también mediante entrevista telefónica, en la que el investigador realizó las preguntas del cuestionario a la persona en cuestión o bien aplicando de forma personal la entrevista.

4. Resultados

El análisis de confiabilidad del instrumento aplicado evidenció alfas de Cronbach de 0.94, 0.92, 0.86, 0.84 y 0.84; para las escalas de labor del tutor, logros personales, compromiso del estudiante, servicios del programa e infraestructura, respectivamente. Por otra parte, el promedio general de satisfacción con las tutorías del programa fue de 3,03; lo que significa que en general los estudiantes se encuentran satisfechos con el servicio, no obstante, el resultado también muestra que existe posibilidad para mejorar los aspectos valorados. Asimismo, los estudiantes que aprobaron el curso presentan en promedio una mayor satisfacción con respecto a los que no lo aprobaron, por lo que existe una relación entre la satisfacción de los estudiantes y la aprobación del curso ($p=0,00$); también se determinó que el nivel de satisfacción de los estudiantes no varía significativamente según el área de conocimiento ($p= 0,42$). Además, se realizó un desglose de la satisfacción de los estudiantes por área, según las escalas evaluadas (ver Tabla 1). Los resultados apuntan a que la variable *tutor* es la más importante, pues presenta los mayores puntajes, indistintamente de la disciplina, siendo *inglés* el área con el mayor grado de satisfacción con el tutor, seguida del área de matemática. En contraste, la variable que recibe las puntuaciones más bajas es *infraestructura*, indistintamente del área, siendo *informática* la que presenta un menor grado de satisfacción junto con el área de ciencias, como se puede observar en la Tabla 1.

Tabla 1. Costa Rica. Distribución de promedio de la satisfacción de los estudiantes por área según las variables de estudio. Año 2016

Variable Area						
Infraestructura	Servicio	Tutor	CompromisoLogros		Promedio	
Matemática	2.66	3.11	3.51	3.18	2.87	3.07
Ciencias	2.53	2.97	3.42	3.09	3.09	3.02
Informática	2.49	2.99	3.14	2.63	2.7	2.79
Inglés	2.76	3.3	3.64	3.31	3.22	3.25
Promedio	2.61	3.09	3.43	3.05	2.97	3.03

Fuente: Elaboración propia

Con el fin de analizar las posibles razones que llevan a los estudiantes a puntuar, de manera deficiente la infraestructura y de forma más satisfactoria el trabajo del tutor, se detallan las puntuaciones de los ítems en cada escala, como lo muestra el Tabla 2. En ella se puede apreciar respecto al trabajo del tutor que, el rubro con la más alta calificación fue el dominio del tema, y el más bajo, la metodología empleada. Por otro lado, en la parte de infraestructura, que es el aspecto en el que los estudiantes se encuentran menos satisfechos, las instalaciones sanitarias son las mejor puntuadas y la ventilación la peor calificada. En cuanto al compromiso del estudiante, los estudiantes reconocen su insatisfacción con el tiempo que ellos invierten estudiando (puntuación más baja), es decir, la calificación refleja que la cantidad de tiempo dedicado al estudio es insuficiente, o al menos podría ser mayor; por el contrario, la mayor calificación la recibió el interés que muestran durante la tutoría.

Tabla 2. Universidad Nacional, distribución de la satisfacción de los estudiantes según variables. Año 2016

Labor del tutor	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
Metodología empleada	1	4	3,36	0,79
Comunicación asertiva	1	4	3,4	0,82
Dominio del tema	1	4	3,54	0,76
Motivación	1	4	3,48	0,78
Brinda prácticas adecuadas	1	4	3,43	0,84
Logros personales	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
Mejoramiento de mis notas	1	4	2,87	0,95
Comprensión de la materia	1	4	3,05	0,91
Aumento de seguridad personal	1	4	2,94	0,93
Dominio de la materia	1	4	3,05	0,87
Compromiso del estudiante	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
Tiempo de estudio suficiente	1	4	2,84	0,78
Mostré interés en la tutoría	1	4	3,24	0,77
Participo activamente	1	4	3,14	0,84
Aclaré la mayoría de las dudas	1	4	3,08	0,82

Servicios del programa	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
Proceso de inscripción	1	4	3,32	0,81
Disponibilidad de orientadoras	1	4	3,21	0,78
Variedad de horarios	1	4	2,67	0,86
Disponibilidad de cupos	1	4	2,93	0,84
Trato recibido por el personal	1	4	3,31	0,82
Infraestructura	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
Ventilación del aula	1	4	2,48	0,97
Comodidad del inmobiliario	1	4	2,62	0,9
Instalaciones sanitarias	1	4	2,84	0,94
Espacio del aula	1	4	2,5	1,04

Fuente: Elaboración propia

Asimismo, con respecto a los servicios del programa, el aspecto peor evaluado fue la variedad de horarios y el mejor el proceso de matrícula. En cuanto a los aspectos positivos considerados por los estudiantes se destacan: logros del estudiante, desempeño del tutor, compromiso del estudiante y relación tutor – estudiante. La información suministrada por la pregunta abierta del cuestionario identificó, como un aspecto positivo, el logro del estudiante en el entendido que las tutorías sirven para aclarar dudas, hacer ejercicios extra, entender mejor la materia y reforzar lo visto en clase. Al respecto, un estudiante mencionó:

“Para mí, son solo ventajas porque es una forma en la que se ven temas de un curso de una forma más analítica y profunda, la manera en la que se explica puede dar un nuevo punto de vista y ayuda a entender mejor los distintos temas, aportando mayor cantidad de prácticas y ejercicios que favorecen el aprendizaje”.

Los anteriores comentarios, muestran el logro que tienen los estudiantes en cuanto al dominio y comprensión de la materia. El segundo aspecto mejor valorado, después del logro estudiantil, fue la buena labor del tutor. Al respecto, los estudiantes se expresan de manera positiva con comentarios como:

“Me parecen muy buenas las clases brindadas por los tutores, pues de verdad funcionan para aclarar dudas o mantener la constancia en el manejo del tema, ya que muchas veces no se saca el rato para repasar día a día. A su vez, como tutores presentan la disponibilidad en todo momento de explicar, donde se muestran como un gran apoyo para nosotros”.

En contraste, los aspectos que los estudiantes consideraron como negativos, se resumen en las siguientes tres categorías: infraestructura, servicios del programa, falta de coordinación entre el tutor y el profesor que imparte el curso. Nuevamente, la infraestructura surge como el aspecto más deficiente, seguido por la poca variedad de horarios. Los estudiantes mencionan en general que:

“La disponibilidad de horarios y cupos es problemática, ejemplifico que en este semestre no logré matricular por falta de horario. Sin duda una de sus desventajas son las instalaciones ya que una herramienta tan buena para el estudiante debería estar mejor acondicionada”.

El anterior comentario, refleja la disconformidad no solo con la falta de horarios sino con la falta de cupos para las tutorías, pues la demanda es muy alta y por razones presupuestarias no es posible aumentar la oferta.

5. Conclusiones y recomendaciones

Uno de los objetivos del estudio era determinar, desde la percepción del estudiante, cuáles aspectos, referentes a las tutorías ofrecidos por el programa Éxito Académico, pueden ser considerados como positivos y cuáles como negativos. En cuanto a los aspectos positivos, en general, los estudiantes que asistieron al programa de tutorías se encuentran satisfechos con los servicios brindados. El aspecto mejor valorado fue la labor del tutor, pues éstos muestran un buen dominio de los temas que imparten, mostrando así que los requisitos solicitados por el programa para la selección de tutores son apropiados. La relevancia del trabajo del tutor en la satisfacción del servicio coincide con otras investigaciones que también muestran lo importante de este aspecto (Fernández, 2007; Folgueiras Luna y Puig, 2013 y Jiménez et al, 2011). Sin embargo, existe una oportunidad de mejora en relación con las metodologías empleadas en la tutoría, pues fue el rubro con la calificación más baja. Asimismo, los estudiantes perciben una mejora en el dominio y comprensión de la materia a partir de las tutorías, lo que se refleja en el interés mostrado por asistir a la misma.

No obstante, los estudiantes son conscientes que fuera de la tutoría no están dedicando el tiempo de estudio suficiente, lo cual puede explicar el hecho de que en algunos casos sus notas no mejoren. En este sentido, es importante que los estudiantes valoren la importancia del estudio independiente que, junto con la tutoría, posibilitan un incremento en las calificaciones de los cursos. En este mismo sentido, se realizaron las pruebas de hipótesis para diferencia de medias y se logró verificar la hipótesis (a), es decir, que los estudiantes que aprobaron el curso se encuentran mayormente satisfechos que los que no lo aprobaron, lo que significa que la satisfacción de los estudiantes está relacionada significativamente con la aprobación o no del curso ($p=0,00$). Además, la hipótesis (b) no pudo ser verificada, por lo que se concluyó que el nivel de satisfacción de los estudiantes en el área de matemática, contrario a lo esperado, es similar al del resto de las disciplinas en que se ofrecen tutorías ($p=0.42$).

Por otro lado, dentro de los aspectos negativos resalta la infraestructura, en particular el aspecto relacionado con el envejecimiento de las instalaciones. La infraestructura educativa, como una característica por mejorar, coincide como un aspecto que la literatura consultada asocia como negativo por parte del estudiantado (Buitrago Espitia y Mejías, 2017; Gruber, Fuß, Voss y Gläser-Zikuda, 2010). No obstante, en el corto plazo esta percepción puede cambiar, ya que la universidad está construyendo nuevas instalaciones que serán utilizadas, en parte, por el programa Éxito Académico. Otros aspectos negativos están relacionados con los servicios que brinda el programa;

entre ellos: la falta de disponibilidad en cuanto a horarios y cupos, lo cual a su vez está asociado, con restricciones presupuestarias y por otra con la gran demanda de estudiantes que recurren al programa. Aunque son aspectos por mejorar, al menos en el corto plazo, la universidad no cuenta con los recursos económicos necesarios para afrontar ese tipo de compromisos, por lo que se recomienda optimizar los recursos existentes. Otras opciones para los estudiantes, que no logran obtener cupo en las tutorías, son aprovechar al máximo las horas de atención que brindan los profesores de los cursos, estudiar en grupo o con un compañero o compañera de clase.

En resumen, es importante contar con estudios que evidencien el grado de satisfacción de los estudiantes con los servicios académicos que brinda la UNA, pues esto permite conocer cuáles procesos se perciben como buenos y cuáles necesitan revisarse. En este particular, el estudio encuentra que, a pesar de que los estudiantes perciben como bueno el trabajo del tutor, existe una oportunidad de mejora en el tipo de metodologías empleadas por estos, por lo que se considera valioso que futuras investigaciones profundicen en las técnicas de enseñanza-aprendizaje más apropiadas para ser implementadas en una tutoría, considerando entre otros factores, el área de conocimiento y las características de los estudiantes matriculados. Además, es necesario realizar estudios sobre el impacto que tienen los programas de tutorías, no solo en el rendimiento académico sino en el bienestar emocional del estudiante pues, aunque los estudiantes no logren aprobar los cursos, adquieren hábitos de estudio y consejos para mejorar su rendimiento futuro.

Referencias

Álvarez, J., Chaparro, E., y Reyes, D. (2015). Estudio de la satisfacción de los estudiantes con los servicios educativos brindados por Instituciones de Educación Superior del Valle de Toluca. REICE. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13(2), 5-26. Recuperado de <http://google.redalyc.org/comocitar.oa?id=55138743001>

Buitrago, O., Espitia, A., y Mejías, A. (2017). Análisis de factores para la medición de la satisfacción estudiantil en educación superior: Caso de ingeniería industrial, Universidad Militar Nueva Granada. *Revista Educación en Ingeniería*, 12(24), 107-112. Recuperado de: <https://www.educacioneningenieria.org/index.php/edi/article/view/774/336>

Fernández, L. S. (2007). La tutoría educativa como modelo de acción orientadora: perspectiva del profesorado tutor. *En-clave pedagógica*, 9(1). Recuperado de <https://core.ac.uk/download/pdf/41563266.pdf>

Folgueiras Bertomeu, P., Luna González, E., y Puig Latorre, G. (2013). Aprendizaje y servicio: estudio del grado de satisfacción de estudiantes universitarios. *Revista de Educación*, 2013, 362, 159-185.

Gruber, T., Fuß, S., Voss, R., y Gläser-Zikuda, M. (2010). Examining student satisfaction with higher education services: Using a new measurement tool. *International Journal of Public Sector Management*, 23(2), 105-123. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1108/09513551011022474>

Jiménez, A., Terriquez, B., y Robles, F. (2011). Evaluación de la satisfacción académica de los estudiantes de la Universidad Autónoma de Nayarit. *Revista Fuente Año*, 3(6), 46-56. Recuperado de <http://fuente.uan.edu.mx/publicaciones/02-06/8.pdf>

Molina, M. (2004). La tutoría, una estrategia para mejorar la calidad de la educación superior. *Redalyc*, (28), 35-39. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/373/37302805.pdf>

Programa Estado de la Nación (2017). PEN. Sexto Estado de la Educación Costarricense. San José, C.R. Recuperado de <http://www.estadonacion.or.cr/educacion2017/informe-para-descarga.html>

Surdez-Pérez, E. G., Sandoval-Caraveo, M. D. C., y Lamoyi-Bocanegra, C. L. (2018). Satisfacción estudiantil en la valoración de la calidad educativa universitaria. *Educación y Educadores*, 21(1), 9-26. <http://dx.doi.org/10.5294/edu.2018.21.1.1>.

Universidad Nacional (2000-2016). Sistema de Estadísticas Estudiantiles. Estadísticas de estudiantes de primer ingreso. Recuperado de http://www.registro.una.ac.cr/see/index.php?option=com_content&view=article&id=74&Itemid=111

Zamora Araya, J. A. (2015). Análisis de la confiabilidad de los resultados de la Prueba de Diagnóstico Matemática en la Universidad Nacional de Costa Rica utilizando el modelo de Rasch. *Actualidades en Psicología*, 29(119). Recuperado de http://www.scielo.sa.cr/pdf/ap/v29n119/markup_xml/2215-3535-ap-29-119-00153.pdf

Estrategia de acompañamiento académico para estudiantes con ingreso pace de la Universidad del Bío-Bío

Línea temática: Prácticas de integración universitaria para la reducción del abandono

Cristian Herrera cristian.herrera@ubiobio.cl Chile Universidad del Bío-Bío

Felipe Rosales frosales@ubiobio.cl Chile Universidad del Bío-Bío

El programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la Educación Superior PACE, tiene por objetivo permitir el acceso a la Educación Superior de estudiantes destacados en Enseñanza Media, provenientes de contextos vulnerados, mediante la realización de acciones de preparación, apoyo permanente y el aseguramiento de cupos adicionales a la oferta académica regular, por parte de las Instituciones de Educación Superior participantes del Programa (Ministerio de Educación, 2018).

El acceso efectivo es mediante cupos adicionales a la oferta de matrícula de las Instituciones educacionales que adhieren al programa y un acompañamiento para evitar la deserción universitaria durante el primer año académico. La Universidad del Bío-Bío (UBB), está adscrita a la iniciativa ministerial desde 2015, iniciando las acciones de acompañamiento a estudiantes en la institución desde el 2017.

La estrategia de acompañamiento para la educación superior (AES) se realiza una vez que el estudiante ha ingresado a una Institución de Educación Superior (IES) en convenio con el programa. La estrategia tiene por objetivo lograr el éxito académico y personal de las/os jóvenes del programa PACE para contribuir a su permanencia en las carreras que escojan. Para ello, se han implementado dispositivos de **acompañamiento académico** y psicoeducativo, así como un sistema de seguimiento y alerta oportuna que permita monitorear a aquellas/os estudiante PACE, dentro del total de estudiantes que ingresa a la Universidad. Uno de los resultados esperados del programa es el desarrollo de la autonomía del estudiante, para el logro de resultados académicos y la retención en educación superior.

Las acciones emprendidas por el Equipo AES del PACE UBB se articulan con diferentes programas de acompañamiento al estudiante y con la red de apoyo institucional de la universidad, generando instancia y acciones de seguimiento efectivo y acompañamiento a las/os estudiantes de forma oportuna frente las necesidades y dificultades que se presenten. La acción de articulación más específica es con Programa Tutores pares, instancia de acompañamiento

universal y sistemática para las/os estudiantes que ingresan a la UBB, que forja una la cercanía con las/os tutoradas/os a través del trabajo con sus tutoras/es y las/os profesionales AES, siendo una instancia de alerta temprana para el acompañamiento.

Específicamente en la línea de acompañamiento académico, busca otorgar sistemáticamente reforzamiento en contenidos académicos y herramientas prácticas disciplinares, mediante acciones de tutores pares, mentores profesionales y especialista para garantizar el éxito académico del estudiante PACE, aportando a la tasa de aprobación y al promedio de calificaciones del estudiantado. Además, dichas acciones se sistematizan en espacios virtuales de aprendizaje, mediante plataformas educativas institucionales y articulaciones con los departamentos académicos de ciencias básicas de la Universidad.

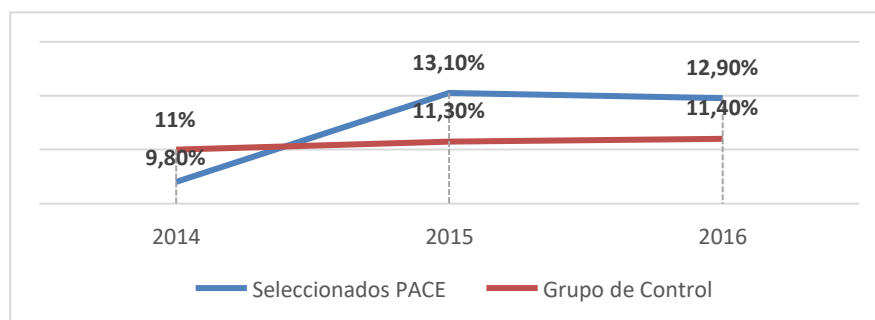
Para el 2019 la cobertura total de estudiantes PACE es de 171, de los cuales 102 corresponden a la sede Chillán y 69 a la sede Concepción. De los 171, 66 hicieron su ingreso vía Cupo PACE y 105 los hicieron mediante ingreso regular (habilitados PACE).

Palabras claves: PACE, Acompañamiento académico, Mentoría académica, tutoría autónoma.

1. Introducción.

Para el año 2010 se denota un incremento en la matrícula la educación superior en Chile, que ha implicado una gran heterogeneidad del alumnado. En consecuencia, se presenta diferencias en el capital cultural de los estudiantes, y se hace necesario iniciativas que trabajen la nivelación de carácter compensatorio (CINDA, 2010). La permanencia y logro por parte de los estudiantes ha ido incrementando paulatinamente, siendo un factor explicativo los programas ministeriales que responden al mejoramiento de la calidad y la equidad en la educación superior (MECESUP). El Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la Educación Superior PACE, es una de las iniciativas que busca generar una mayor equidad en el acceso y permanencia estudiantil, restituyendo el derecho a la educación superior y asegurando el acceso efectivo mediante estrategias de acompañamiento. En el periodo de existencia del programa PACE, ha aumentado la vía de acceso respondiendo a los objetivos de equidad, como lo presenta la figura 1.

Figura 1: Selección Educación Superior PACE 2014-2016²⁰



Fuente: Elaboración propia, a partir de Análisis de los indicadores directos e indirectos en estudiantes de establecimientos piloto del programa PACE

Una de las estrategias de acción del programa en educación superior es el denominado AES PACE, que tiene por objetivo la retención en la educación superior de los estudiantes de primer año ingresados mediante cupo garantizado PACE o por admisión regular. Su trabajo se enfoca en el desarrollo de la autonomía para el logro del éxito académico en la UBB. Para llevar a cabo esta tarea se establecen una serie de compromisos con el estudiante en 4 aspectos: 1) Admisión y matrícula, 2) Inducción y diagnóstico, 3) Acompañamiento psicoeducativo, 4) Acompañamiento académico.

Bajo el alero del cuarto compromiso con el estudiante, la estrategia de acompañamiento académico tiene como meta acompañar la trayectoria académica del estudiantado en el primer año de vida universitaria, estableciendo instancias de acompañamiento psicoeducativo y académico, para la entrega de diversas herramientas que ayuden y aseguren el éxito académico,

El objetivo de Acompañamiento académico, del programa PACE en la Universidad del Bío Bío es otorgar sistemáticamente reforzamiento en contenidos académicos y herramientas prácticas disciplinares, mediante acciones de tutores pares, mentores profesionales y especialista para garantizar el éxito académico del estudiante pace. Para esto hay una serie de instancias definidas a continuación:

2. Objetivo y Metodología

2.1 Objetivo general

Describir acompañamiento académico de la estrategia AES PACE de la Universidad del Bío- Bío, en beneficio del estudiante admisión PACE 2019.

²⁰ Seleccionados PACE: estudiantes seleccionados en educación superior respecto del total de egresados de los establecimientos PACE. Grupo de control: Egresados de establecimientos similares no PACE. Fuente: Centro de Estudios MINEDUC, agosto 2017

2.2 Metodología

En la investigación se realiza una metodología mixta de tipo descriptiva, analizando la evolución de la estructura de funcionamiento del Programa PACE Universidad del Bío Bío del año 2017 al 2019 en la estrategia de acompañamiento académico AES y la proyección en cobertura en apoyo al estudiante PACE 2019.

3. Problemática.

Los indicadores que se han presentado en años anteriores (2017-2018), revelan las tasas de retención, tasas de aprobación y el promedio de calificaciones que obtuvieron los estudiantes de primer año e indican que hay pequeñas fluctuaciones en sus indicadores.

Tabla 1.- Indicadores estudiantes PACE comparativa 2017 -2018

Estudiantes PACE UBB 2017						
Nombre indicador	Indicador 2017	Sexo		Estudiantes en situación de discapacidad	Pueblo originario	Con acceso a internet
		M	H			
Tasa de retención de primer año	77,9%	79,5%	75,8%	100%	87,5%	80%
Tasa de aprobación de primer año	88,5%	91,5%	84,1%	75%	78,2%	88,3%
Promedio calificaciones de primer año	4,8	5,0	4,6	4,4	4,1	4,9
Estudiantes PACE UBB 2018						
Tasa de retención de primer año	72,7%	77,5%	66,2%	50%	62,5%	75,3%
Tasa de aprobación de primer año	87%	89,4%	82,8%	91,7%	89,9%	85,7%
Promedio calificaciones de primer año	4,9	5,1	4,7	4,8	4,9	4,9

Fuentes: Elaboración propia, basado en Informe de indicadores DGAI.

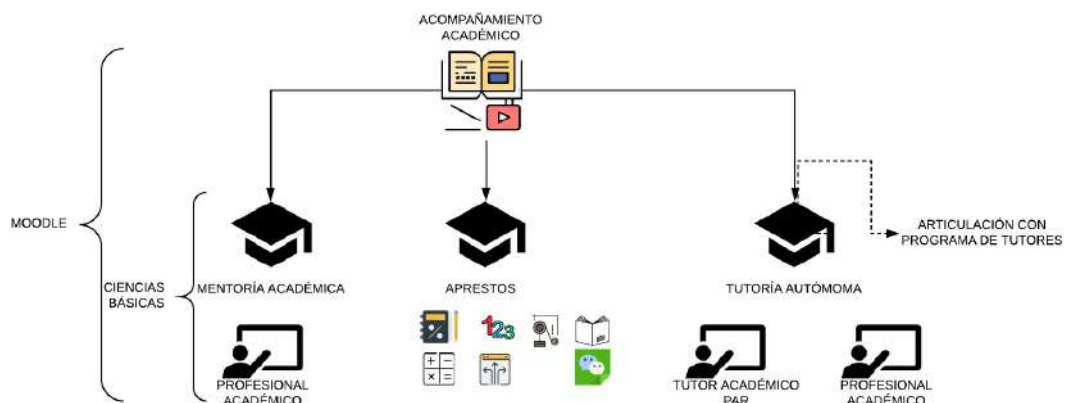
Si bien las acciones que realiza el AES PACE en ámbito académico en conjunto con la iniciativa institucionalizada como el Programa Tutores UBB, responden al cumplimiento de los objetivos de la iniciativa ministerial MECESUP, se determina reestructurar las acciones de acompañamiento hacia ejes de carácter universal, afirmativa y preventivo.

El nuevo foco busca responder a necesidades más específicas, considerando el avance curricular del estudiantado e identificando la importancia de la relación entre los niveles de aprobación logrados y lo esperado por el estudiantado; permitiendo visibilizar la real carga académica frente a las expectativas de los estudiantes en su rendimiento académico (SIES 2017). Dichas acciones modificadas, tienen un eje mixto en el abordaje, siendo ejecutadas mediante metodología de pares y atenciones profesionales, complementadas con plataformas educativas y herramientas virtuales.

Las áreas a trabajar en AES PACE UBB y sus definiciones: Aprestos (Talleres nivelaciones), Atención individual (Mentorías), Atención Grupal (Tutorías autónomas) y Videoteca y plataforma virtual académica. *(Articulación con Departamentos de Matemáticas, Física y Química, mediante plataforma Moodle), son la propuesta*

- **Apreostos:** Instancias grupales de reforzamiento en contenidos transversales para asignaturas focalizadas. (Entrega de herramientas y prácticos que complementan contenido disciplinar)
- **Mentoría académica:** Instancia destinada a desarrollar los distintos potenciales académicos de los estudiantes, basados en la transferencia de conocimientos y experiencia para lograr un aprendizaje significativo. Esto se enmarca dentro de un proceso constante, donde se establecen relaciones de confianza, estimulación y desafíos entre el estudiante y el mentor, con el fin de generar en el estudiante autonomía en su proceder académico.
- **Tutorías Autónomas:** Tutoría mediante la metodología de pares y en conjunto con el/la tutor/a integral (acción del tutor/a académico/a acompañando a estudiantes de primer año de una carrera determinada), se realiza reforzamiento académico de asignaturas de carrera y fortalecimiento de las estrategias de aprendizaje de los/as estudiantes en tutorías autónomas mediante dos modalidades, la tutoría autónoma y la tutoría presencial.
- **Videoteca:** Uso de plataformas educativas virtuales para la generación de material complementario para tutores pares. Se realiza bajo lógica de comunidad virtual en el que profesionales y tutores comparten videos y tutorías para facilitar el reforzamiento académico de los tutorados.
- **Plataforma virtual académica:** Plataforma virtual con repositorio de evaluaciones, guías y videos de área disciplinar. *Articulación con Departamentos de Matemáticas, Física y Química, mediante plataforma Moodle)*

Figura 2.- Organigrama acompañamiento académico PACE UBB 2019



Fuentes: Elaboración propia

La estructura apunta a la nueva generación de estudiantes que hace ingreso a la educación superior, que necesita un acceso a la información inmediata de forma sincrónica y asincrónica, para lograr el éxito académico y personal de las/os jóvenes del programa contribuyendo a su permanencia en las carreras que escojan.

Para el año 2019, se fortalece y robustece la articulación mediante el Programa Tutores UBB dando una respuesta sistemática al tutor par como al estudiante tutorado, siendo un eje de vinculación constante y oportuno.

A su vez, las acciones presenciales de acompañamiento iniciaron a complementarse y sistematizarse con herramientas de tecnologías de información (TIC), y posteriormente con tecnologías del aprendizaje y el conocimiento (TAC), con foco en fortalecer el desarrollo de trabajo autónomo de los estudiantes dando un acceso completo, universal e integral sobre los tópicos en asignaturas críticas modulares de primer año. Lo anterior, por las tendencias educativas relacionadas al libre acceso a la información y desarrollo de la segunda ola de los Cursos Masivos Abiertos en Línea (MOOC), entendiendo que ya no existen barreras de tiempo y espacio: los estudiantes tienen acceso de manera abierta a recursos con los que construyen su aprendizaje de forma autónoma (Observatorio de innovación en educación del Tecnológico de Monterrey, 2014).

Dicha iniciativa complementaria, tendiente a elaborar espacios virtuales de aprendizaje, mediante plataformas educativas institucionales como Moodle y herramienta complementarias para el desarrollo de asignaturas disciplinares, se plantea en dos vertientes de trabajo: una línea para el uso del estudiante en el que complementa su estudio mediante insumos audiovisuales, repositorio de información, y herramientas prácticas. Y una segunda línea, enfocada en implementar sistemas de apoyo docente en el uso de TAC/TIC para el fortalecimiento del que hacer académico en el aula.

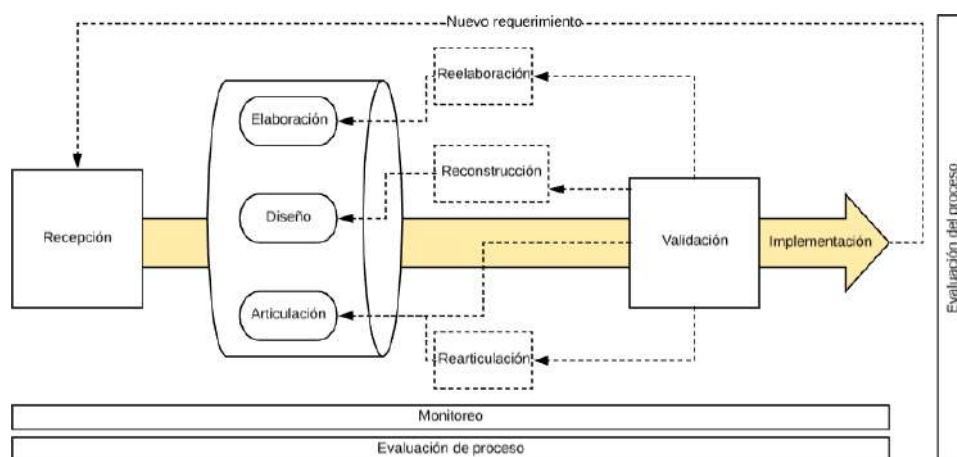
4. Resultados

Tras las articulaciones efectivas realizadas, el acompañamiento académico logra realizar, 8 aprestos en diversos tópicos transversales que tributan al acompañamiento académico, 96 mentorías académicas, de las cuales 30 son para estudiantes por ingreso PACE y 33 tutorías autónomas con un promedio de 30 estudiantes cada una, llegando a 824 estudiantes de primer año, en el periodo del 2019.

En el marco de la generación de un acompañamiento virtual hacia el estudiante, los sitios elaborados tienen un potencial de cobertura exponencial, en un comienzo como plan de pilotaje a los estudiantes con ingreso PACE 2019 (171 estudiantes de primer año), pero debido a las diversas articulaciones con los distintos departamentos de la Universidad del Bío Bío se cubre en un corto plazo a los 2623 estudiantes que ingresaron el año 2019 a la Universidad. A la fecha a la herramienta Videoteca han realizado 957 visitas, durante el presente año, ayudando a reforzar los procedimientos de realización de ejercicios puntuales de asignaturas críticas, como cálculo y álgebra.

Acompañamiento académico AES PACE UBB, en articulación con la administración institucional MOODLE, elabora un proceso definido para el levantamiento de necesidades y guía de uso de las acciones pedagógicas virtuales, con un modelo de recepción de requerimientos bajo una estructura de diseño instruccional virtual. Dicho modelo, es presentado en la Fig. 2.

Figura 3.- Modelo de levantamientos de requerimientos en plataforma MOODLE PACE UBB 2019



Fuentes: Elaboración propia

5. Conclusiones

La nueva estructura que se presenta a trabajar el año 2019, se implementa bajo el marco de los intereses y herramientas que están solicitando las nuevas

generaciones de estudiantes, teniendo como eje principal necesidades más específicas y el desarrollo de trabajo autónomo mediante acompañamiento virtual.

La creación de un modelo de gestión y de articulación, permite sistematizar y ordenar efectivamente los requerimientos de los estudiantes dando una respuesta oportuna, pero además preventiva las variabilidades de necesidades presentes en primer año.

El modelo de levantamiento de requerimientos permite la articulación y visibilización de los distintos departamentos de pregrado, en sus diferentes espacios virtuales y programas de acompañamiento de la Universidad del Bío Bío, teniendo una bajada de información directa a los estudiantes de primer año, siendo beneficiados directamente los estudiantes del programa PACE que están inmersos en estos.

La iniciativa de utilización de plataformas educativas y herramientas digitales, abre el espacio en la institución para generar acciones globales que fortalezcan los espacios virtuales aprendizajes, siendo acciones concretas que tributen a la trayectoria académica del estudiante o alternativas de articulación en el proceso de transición académica de secundaria a universitaria.

5. Referencias

Centro Interuniversitario de Desarrollo. (2010). Diagnóstico y diseño de intervenciones de equidad universitaria. Santiago de Chile: CINDA.

Programa de acceso inclusivo, equidad y permanencia, Universidad de Santiago de Chile (2018). Voces del PACE Recuperado de: https://paiep.usach.cl/sites/paiep/files/documentos/VOCES_DEL_PACE_LIV.pdf

Centros de Estudios MINEDUC, PNUD (2017). Análisis de los indicadores directos e indirectos en estudiantes de establecimientos piloto del programa PACE. Recuperado de: <https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2017/06/DctoTrabajo4-PACE.pdf>

Dirección General de Análisis Institucional, Universidad del Bío Bío (2019). Informe de Caracterización Estudiantil de la admisión 2019. Concepción.

Observatorio de innovación en educación del Tecnológico de Monterrey, (2014). EduTrens MOOC. Recuperado de <https://observatorio.tec.mx/edutrendsmooc>

Servicio de información de educación superior (2012). Acceso a Educación Superior en Chile 2017. Recuperado de http://www.mifuturo.cl/images/Estudios/Estudios_SIES_DIVESUP/acceso_educacion_superior_sies.pdf

Servicio de información de educación superior (2019). Avance Curricular en educación superior - matricula 2016. Recuperado de:
https://www.mifuturo.cl/wp-content/uploads/2018/SIES/publicaciones/estudios/avance%20curricular%20en%20educacion%20superior_sies.pdf

Paixão, criatividade, intenção empreendedora, colaboração e seus efeitos na carreira empreendedora em Service Learning como fator de redução da evasão

Linha temática: Práticas curriculares para reduzir o abandono no Ensino Superior.

Lucas Bonacina Roldan lucas.roldan@pucrs.br Brazil PUCRS
Rita De Cassia Petrarca Teixeira rita.petrarca@pucrs.br
Marcelo Bonhemberger marcelo.bonhemberger@pucrs.br
Brazil PUCRS
João Vitor Severo da Silva jvsevero@gmail.com Brazil PUCRS
Alice Schwalm Passos aliceschwalm@gmail.com Brazil PUCRS

Resumo: As universidades necessitam reciclar as suas formas de ensino para que os estudantes das novas gerações possam se adaptar e conseguir aproveitar melhor a experiência no Ensino Superior e assim diminuir a evasão. O *Service Learning* é um projeto da Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários (PROEX) da PUCRS que trabalha com uma metodologia pedagógica que integra a vivência do ensino com atividades de extensão. Essa articulação ensino-extensão ocorre por meio da elaboração de projetos pelos alunos, conforme as necessidades reais da comunidade e as demandas de parceiros externos à universidade. Esta abordagem proporciona experiências de aprendizado pragmáticas e progressivas, ao mesmo tempo que atende às necessidades da sociedade. Assim, operacionaliza-se um currículo teórico-prático que permite disponibilizar para um público externo o conhecimento e a pesquisa gerados na Universidade. Esta maneira de trabalhar em sala de aula estimula o surgimento de soluções inovadoras para problemas reais, propiciando aos alunos o desenvolvimento do pensamento criativo e sistêmico aplicado - o que pode diminuir a evasão nas universidades - pois aproxima as temáticas de sala de aula à realidade. O papel do professor ocorre a partir de uma facilitação e acompanhamento das atividades desenvolvidas em sala de aula visando a entrega de soluções adequadas para estas demandas. Ao final da disciplina, são apresentados para as organizações os projetos para aperfeiçoar a atuação da mesma de acordo com a temática da disciplina, gerando um resultado positivo para todos os envolvidos - alunos, professores e organizações. O objetivo deste projeto é analisar a influência da paixão e da criatividade na intenção empreendedora e na colaboração destas na intenção de seguir uma carreira empreendedora nos estudantes participantes do projeto Students 4 Change que possui apoio do Programa Erasmus+ para Capacity Building que utiliza a metodologia *service learning* na PUCRS. O Projeto Students 4 Change foi

iniciado em 2016 e capacitou os professores para promover o empreendedorismo e a inovação social em 10 universidades da América Latina, sendo que a aplicação dos cursos-piloto do projeto ocorreu no segundo semestre de 2018. Para tal, foi realizado um estudo descritivo de cunho quantitativo através de questionários com 118 estudantes participantes das 7 disciplinas participantes do projeto pela PUCRS e as hipóteses serão testadas a partir da modelagem de equações estruturais. Como resultados, verificou-se que a paixão está relacionada positivamente com a intenção empreendedora e com a colaboração. A criatividade possui influência positiva com a colaboração, mas a relação com a intenção empreendedora não é significativa. A intenção empreendedora e a colaboração possuem impacto positivo na carreira empreendedora. As vivências dos alunos através do *service learning* podem despertar o interesse em seguir uma carreira empreendedora, contribuindo para um maior engajamento na comunidade e, por conseguinte, ressignificando suas escolhas de curso e corroborando assim, para a diminuição da evasão.

Palavras-chave: Service Learning; Intenção empreendedora; Networking; Carreira Empreendedora; Evasão.

1. Introdução

Desde 2005, o governo brasileiro vem colocando em prática programas para Fomentar a entrada de jovens no cursos de graduação, como por exemplo o Programa Universidade para Todos (PROUNI) e o Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) (BRASIL, 2005, 2007). Simultaneamente ao crescente número de ingressos no ensino superior, aumentou também a evasão nos cursos de graduação pelo país, atingindo a média de 22% em 2005 (Inep, 2006). Além disso, segundo o Ministério da Educação (MEC), em 2014, nas medições realizadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) esse número chegou a 49% (Educação, 2016).

A evasão, é um dos principais problemas encontrados pelas instituições de ensino. Encontrar os motivos da evasão tem sido escopo de muitos trabalhos e pesquisas educacionais (Filho, Motejunas, Hipólito, & Lobo, 2007). Além disso, poucas são as Instituições de Ensino Superior brasileiras que possuem programas de combate à evasão, com planejamento de ações, checagem de resultados e coleta de experiências de sucesso (Filho et al., 2007).

O *service learning* é uma proposta pedagógica que pode colaborar para um maior engajamento dos alunos. Essa proposta é definida como uma forma de educação experiencial na qual os alunos se engajam em atividades que abordam as necessidades humanas e comunitárias, juntamente com oportunidades estruturadas projetadas intencionalmente para promover o aprendizado e o desenvolvimento dos alunos (Bringle, Jacoby, & Ehrlich, 1997). Ou seja, o *service learning* faz uma integração dos acadêmicos com a comunidade, usando a

combinação de treinamento didático ou on-line, envolvimento comunitário, entre outros, resultando, assim, em um aumento da competência cultural nos alunos (Forsyth, Irving, Tennant, Short, & Gilroy, 2017).

Em suma, o *service learning* é uma pedagogia de envolvimento baseada na sociedade que pode auxiliar nas experiências práticas dos estudantes e assistir na elaboração de seus esquemas mentais para desenvolver conceitos futuros (Stewart & Wubbena, 2015), alcançando também uma melhora nos conhecimentos, habilidades e na conscientização (Forsyth et al., 2017). O objetivo deste projeto é analisar a influência da paixão e da criatividade na intenção empreendedora e na colaboração destas na intenção de seguir uma carreira empreendedora dos estudantes participantes do projeto Students 4 Change que possui apoio do Programa Erasmus+ para Capacity Building que utilizam a metodologia *service learning* na PUCRS.

Referencial teórico

O *service learning* tem como característica, intervir no método pedagógico a fim de gerar mudanças (Chonody, 2015), ajudando os alunos a descobrirem ou redescobrirem os motivos pelos quais optaram por seus cursos e preparando-os para ambientes em constantes transformações (Hunt, Bonham, & Jones, 2011). Esta metodologia quebra a tendência da escola de se fechar em si mesma, pois requer uma rede que coordena instituições educacionais e entidades sociais que colaboram na intervenção (prefeituras, fundações, associações, etc.) (López, Calvo, & García, 2014).

Enquanto proposta educacional, o *service learning* combina aprendizado e serviço aos processos de comunicação em um único projeto bem articulado, no qual os participantes aprendem enquanto trabalham em necessidades reais do ambiente para melhorá-lo (Einfeld & Collins, 2008; Rovira & Rodríguez, 2006). É uma proposta inovadora que, ao mesmo tempo, inclui componentes familiares, tais como: atendimento voluntário à comunidade e a aprendizagem.

É necessário possuir paixão para iniciar um novo negócio. Esse sentimento, junto com o entusiasmo estão profundamente, enraizados na prática do empreendedorismo (Milanesi, 2018). A paixão é definida como uma emoção distinta, comum entre os empreendedores (Cardon, Gregoire, Stevens, & Patel, 2013b) em que os indivíduos que vivenciam a paixão empreendedora, têm sentimentos intensos positivos em relação às atividades que estão desenvolvendo e uma forte motivação (Cardon et al., 2009).

Enquanto um estado afetivo, a paixão empreendedora representa um dos fatores pessoais na estrutura da teoria cognitiva social (SCT) (Bandura, 1989) e pode contribuir na superação de certas barreiras na implementação de novos negócios (Baum & Locke, 2004; Shane, Locke, & Collins, 2003). A paixão desperta a energia necessária para os empreendedores na intenção de superar desafios, sobretudo, das incertezas e retrocessos que surgem na busca dos recursos financeiros, humanos e sociais (Cardon et al., 2009). Assim, a

intenção empreendedora demonstra o interesse do indivíduo em iniciar um negócio e em escolher uma carreira diferente ao emprego tradicional (Fitzsimmons & Douglas, 2011; Krueger, Reilly, & Carsrud, 2000; Schjoedt & Shaver, 2007). **H1: A paixão empreendedora influencia positivamente às intenções empreendedoras**

O networking se constitui da socialização e interação com pessoas, contato com clientes e fornecedores, reuniões, participações em eventos, serviço comunitário, entre outras atividades (Luthans, 1988). Diversas redes permitem acesso a diversas informações, habilidades e oportunidades (De Vita, Mari, & Poggesi, 2014). Sendo assim, o networking se define nas tentativas das pessoas de criar e manter redes de relacionamentos, colaborando para o crescimento de suas carreiras (Forret & Dougherty, 2004). A paixão empreendedora serve para unir as pessoas, fazendo-as impulsionar suas ideias e ampliar as suas motivações para a criação de uma rede de contatos (Santos, Marques, & Ratten, 2019). **H2: A paixão empreendedora influencia positivamente o Networking.**

A criatividade de um indivíduo diz respeito ao desenvolvimento de novas ideias, que sejam úteis, a curto e a longo prazo (Amabile, 1996). Concomitantemente, a criatividade pode surgir de uma interação do indivíduo com o ambiente (Hunter, Bedell, & Mumford, 2007).

Vista como um importante fator pessoal, a criatividade é frequentemente discutida como relevante para a intenção ou comportamento do empreendedor, porque está relacionada à identificação de oportunidades que levam à implementação de novas empresas (Ko & Butler, 2007). Estudos demonstram que a presença de afeto positivo nas pessoas aumenta a probabilidade do desenvolvimento de seu lado criativo (Baas, De Dreu, & Nijstad, 2008; Binnewies & Wörnlein, 2011). O afeto positivo gera uma maior criatividade porque aumenta a flexibilidade cognitiva (De Dreu, Baas, & Nijstad, 2008; Fredrickson, 2001; Fredrickson & Branigan, 2005).

Em suma, a criatividade pode levar um indivíduo a se tornar um empreendedor, sobretudo quando este estiver envolvido nos processos de geração de ideias e resolução de problemas. Ou seja, a criatividade pode influenciar diretamente nas intenções empreendedoras (Bandura, 1997). **H3: A criatividade influencia positivamente às intenções empreendedoras.**

Criatividade e inovação são conceitos distintos do mesmo processo (Amabile & Pratt, 2016). O networking é um fator muito importante para a inovação (Bathelt, Malmberg, & Maskell, 2004; Belso-Martínez, Mas-Tur, & Roig-Tierno, 2017) e também na construção de conhecimento necessário para inovar. Assim, resulta na valorização da rede de relacionamentos (Danskin, Englis, Solomon, Goldsmith, & Davey, 2005). **H4: A criatividade influencia positivamente o networking.**

A teoria dos valores pode se relacionar também com a escolha de carreira empreendedora. Indivíduos que se abrem para o novo valorizando o auto aprimoramento, afim de buscar os próprios interesses (Schwartz, 1992, 2011), possivelmente se atrairiam em optar por uma carreira empreendedora. A carreira

empreendedora possibilita a efetivação de tais valores, resultando em autonomia e relacionamentos interpessoais (L. Kolvereid, 1996; Wach, Stephan, & Gorgievski, 2016).

A decisão de ter uma carreira empreendedora é voluntária (Krueger et al., 2000). O empreendedor precisa estar preparado a aproveitar oportunidades, descobrir o novo, admitir riscos e conseguir transformar ideias em algo real (Kuratko, 2005). Esses são comportamentos características da intenção empreendedora. Pessoas autoconscientes tem uma elevada competência de identificar e trabalhar oportunidades em seu entorno e são propensos a obterem sucesso em seus empreendimentos (Gifford, 2010). Pesquisas relataram que programas universitários, capacidade de assumir riscos e redes sociais propicia os alunos a serem empreendedores (Almeida, 2013; Connolly, O’Gorman, & Bogue, 2006). **H5: A intenção empreendedora influencia positivamente a carreira empreendedora.**

A competência de uma pessoa para criar Networking não tem impacto positivo somente em empresas, em vista do objetivo de conseguir melhores negociações, mas também em empreendedores (Ensley, Pearson, & Amason, 2002; Singh, Tucker, & House, 1986). O networking é uma tática significativa para identificar mudanças e criar oportunidades. Por esse motivo os indivíduos devem se dedicar a ele, no intuito de alavancar possíveis mudanças de carreira. Além disso a rede de relacionamentos depende da tentativa das pessoas de criar, desenvolver e conservar sua rede de contatos com indivíduos que têm o potencial de ajudá-los em seu trabalho ou carreira” (Forret & Dougherty, 2004). **H6: O networking influencia positivamente a carreira empreendedora.**

Metodologia

Para atingir o objetivo proposto foi realizada uma pesquisa quantitativa de cunho descritivo, para um melhor entendimento das relações propostas. A coleta dos dados foi realizada no segundo semestre de 2018 via *Qualtrics*. O instrumento de coleta foi composto de 31 itens sendo divididas em 6 dimensões. O questionário estruturado de autopreenchimento foi encaminhado para 118 alunos das disciplinas participantes do piloto do projeto Students 4 Change que possui apoio do Programa Erasmus+.

Para executar o teste do modelo teórico proposto, foram utilizadas escalas estabelecidas e testadas em outras pesquisas. A escala sobre paixão (Cardon, Gregoire, Stevens, & Patel, 2013a), criatividade (Leitão & Cruz, 2006), intenção empreendedora (Zhao, Hills, & Seibert, 2005), networking (Wolff & Kim, 2012) e carreira empreendedora (Lars Kolvereid, 1996) foram abordados no questionário.

Os construtos teóricos foram operacionalizados através da análise descritiva das variáveis observadas. Logo após a operacionalização dos construtos, foi realizada uma análise fatorial para verificar se as suposições da análise fatorial eram atendidas por cada uma das escalas de mensuração dos

principais construtos. A técnica de modelagem de equações estruturais (MEE) foi escolhida para avaliar as hipóteses desenvolvidas, adotando a técnica multivariada. Após a análise do modelo de mensuração, analisou-se o modelo estrutural para que dentre as possíveis relações de dependência, fossem mostradas as associações entre os construtos do modelo e, para sua validação, utilizando o AMOS®, se considerou satisfatória a relação quando se especifica o nível de significância em $p \leq 0,05$ (Hair, Black, Babin, Anderson, & Tatham, 2009).

Análise dos Resultados

Para extrair as relações apresentadas nas hipóteses, foi realizada uma análise multivariada em duas fases. Na primeira etapa foi realizada uma análise fatorial da estrutura de pesquisa através de uma análise de componentes principais (ACP). Na segunda etapa envolveu a análise das relações entre esses fatores usando a abordagem de modelagem de equações estruturais (MEE).

De acordo com os valores de referência propostos por Hair et al. (2009), observa-se que os valores dos parâmetros significância, Qui-quadrado normalizado (1,766) e RMSEA (0,08) encontram dentro dos limites estabelecidos como adequados. Os parâmetros TLI (0,896) e CFI (0,910) do modelo estrutural apesar de não atenderem os limites sugeridos pela bibliografia (HAIR et al., 2009), situam-se muito próximos dos limites sugeridos. Os resultados das relações são apresentados na Tabela 1.

Tabela 1 - Teste de Hipóteses do Modelo

Hipóteses			β	Erro Padronizado	z-test	p-value	Teste
H1	Intenção	<--- Paixão	1,592	,211	7,540	,000	Aceita
H2	Networking	<--- Paixão	,400	,138	2,909	,004	Aceita
H3	Intenção	<--- Criatividade	,101	,133	,758	,448	Rejeita
H4	Networking	<--- Criatividade	,699	,161	4,354	,000	Aceita
H5	Carreira	<--- Intenção	,512	,068	7,556	,000	Aceita
H6c	Carreira	<--- Networking	,381	,102	3,710	,000	Aceita

Quase todas as relações elaboradas a partir da literatura foram significativas, sendo que a única relação que não se comportou como esperado foi a relação entre criatividade e intenção empreendedora (H3). O que indica que muitas vezes que as pessoas criativas conseguem se relacionar com outras, conseguindo expandir para outras pessoas os seus ideais, mas muitas vezes possuem dificuldade de coloca-las em práticas (Bellò, Mattana, & Loi, 2018).

Considerações Finais

Buscando atender o objetivo da pesquisa que buscou analisar a influência da paixão e da criatividade na intenção empreendedora e na colaboração destas na intenção de seguir uma carreira empreendedora junto aos estudantes participantes do projeto Students 4 Change. O referido programa possui apoio

do Programa Erasmus+ para Capacity Building que utilizam a metodologia Service Learning na PUCRS. Para tanto, um modelo teórico foi criado e testado quantitativamente (118 estudantes), através da modelagem de equações estruturais, onde se buscou analisar as relações propostas. Os resultados das análises estatísticas, possibilitam afirmar que existem interação entre os constructos analisados, sendo a única relação não significativa foi a relação da criatividade com a intenção de empreender.

Como contribuição teórica, este estudo ajudou a explorar o impacto da paixão e da criatividade na intenção e no networking, e estes, na carreira empreendedora. Também mostrou que as metodologias ativas podem impulsionar o empreendedorismo em jovens universitários e muitas vezes ajudando a reduzir a evasão.

A pesquisa realizada também se mostra relevante, pois analisou a temática da carreira empreendedora e de constructos que a afetam. Isso possibilitou que estes constructos pudessem ser fomentados dentro do ensino de empreendedorismo, mostrando que o *service learning* pode ser uma importante ferramenta para tal, enquanto proposta pedagógica que corrobora para um maior engajamento dos alunos e conseqüentemente possibilitando a diminuição da evasão universitária.

Porém, estes resultados devem ser visualizados a partir dos resultados dos alunos do projeto Students 4 Change da PUCRS, não podendo ser generalizados para contextos amostrais muito distintos deste devido as suas características. Com o objetivo de superar esta limitação, sugere-se que novas coletas de dados sejam realizadas com outras amostras, em outros contextos e em outros países e que possam ser comparados os resultados no futuro.

Referência

- Almeida, G. de O. (2013). *Valores, Atitudes e Intenção Empreendedora: um Estudo com Universitários Brasileiros e Cabo-Verdianos*. FUNDAÇÃO GETULIO VARGAS.
- Amabile, T. M. (1996). Creativity in context: Update to “The Social Psychology of Creativity.” In *Creativity in context: Update to “The Social Psychology of Creativity.”* Boulder, CO, US: Westview Press.
- Amabile, T. M., & Pratt, M. G. (2016). The dynamic componential model of creativity and innovation in organizations: Making progress, making meaning. *Research in Organizational Behavior*, 36, 157–183. <https://doi.org/10.1016/j.riob.2016.10.001>
- Baas, M., De Dreu, C. K. W., & Nijstad, B. A. (2008). A Meta-Analysis of 25 Years of Mood-Creativity Research: Hedonic Tone, Activation, or Regulatory Focus? *Psychological Bulletin*, 134(6), 779–806. <https://doi.org/10.1037/a0012815>
- Bandura, A. (1989). Human Agency in Social Cognitive Theory Albert Bandura Stanford University. *American Psychologist*, 44(9), 1175–1184. <https://doi.org/10.1109/SCORED.2002.1033040>

- Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control. In *Self-efficacy: The exercise of control*. New York, NY, US: W H Freeman/Times Books/ Henry Holt & Co.
- Bathelt, H., Malmberg, A., & Maskell, P. (2004). Clusters and knowledge: local buzz, global pipelines and the process of knowledge creation. *Progress in Human Geography*, 28(1), 31–56. <https://doi.org/10.1191/0309132504ph469oa>
- Baum, J. R., & Locke, E. A. (2004). The relationship of entrepreneurial traits, skill, and motivation to subsequent venture growth. *Journal of Applied Psychology*, 89(4), 587–598. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.89.4.587>
- Bellò, B., Mattana, V., & Loi, M. (2018). The power of peers: A new look at the impact of creativity, social context and self-efficacy on entrepreneurial intentions. *International Journal of Entrepreneurial Behaviour and Research*, 24(1), 214–233. <https://doi.org/10.1108/IJEER-07-2016-0205>
- Belso-Martínez, J. A., Mas-Tur, A., & Roig-Tierno, N. (2017). Synergistic effects and the co-existence of networks in clusters. *Entrepreneurship and Regional Development*, 29(1–2), 137–154. <https://doi.org/10.1080/08985626.2016.1255429>
- Binnewies, C., & Wörnlein, S. C. (2011). What makes a creative day? A diary study on the interplay between affect, job stressors, and job control. *Journal of Organizational Behavior*, 32(4), 589–607. <https://doi.org/10.1002/job.731>
- BRASIL. (2005). LEI Nº 11.096, DE 13 DE JANEIRO DE 2005. Retrieved August 7, 2019, from http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11096.htm
- BRASIL. (2007). DECRETO Nº 6.096, DE 24 DE ABRIL DE 2007. Retrieved August 8, 2019, from http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6096.htm
- Bingle, R. G., Jacoby, B., & Ehrlich, T. (1997). Service-Learning in Higher Education: Concepts and Practices. *The Journal of Higher Education*. <https://doi.org/10.2307/2959972>
- Cardon, M. S., Gregoire, D. A., Stevens, C. E., & Patel, P. C. (2013a). Journal of Business Venturing Measuring entrepreneurial passion : Conceptual foundations and scale validation ☆. *Journal of Business Venturing*, 28(3), 373–396. <https://doi.org/10.1016/j.jbusvent.2012.03.003>
- Cardon, M. S., Gregoire, D. A., Stevens, C. E., & Patel, P. C. (2013b). Measuring entrepreneurial passion: Conceptual foundations and scale validation. *Journal of Business Venturing*, 28(3), 373–396. <https://doi.org/10.1016/j.jbusvent.2012.03.003>
- Cardon, M. S., Wincent, J., Singh, J., Drnovsek, M., Cardon, M. S., & Singh, J. (2009). *The Nature and Experience of Entrepreneurial Passion THE NATURE AND EXPERIENCE OF ENTREPRENEURIAL PASSION*. 34(3), 511–532.
- Chonody, J. M. (2015). *Addressing Ageism in Students : A Systematic Review of the Pedagogical Intervention Literature*. 859–887. <https://doi.org/10.1080/03601277.2015.1059139>
- Connolly, R., O’Gorman, B., & Bogue, J. (2006). An Exploratory Study of the Process by which Recent Graduate Entrepreneurs (RGEs) Become Self-Employed. *Irish Journal of Management*, 26(November), 185–210.

- Danskin, P., Englis, B. G., Solomon, M. R., Goldsmith, M., & Davey, J. (2005). Knowledge management as competitive advantage: Lessons from the textile and apparel value chain. *Journal of Knowledge Management*, 9(2), 91–102. <https://doi.org/10.1108/13673270510590245>
- De Dreu, C. K. W., Baas, M., & Nijstad, B. A. (2008). Hedonic Tone and Activation Level in the Mood-Creativity Link: Toward a Dual Pathway to Creativity Model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 94(5), 739–756. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.94.5.739>
- De Vita, L., Mari, M., & Poggesi, S. (2014). Women entrepreneurs in and from developing countries: Evidences from the literature. *European Management Journal*, 32(3), 451–460. <https://doi.org/10.1016/j.emj.2013.07.009>
- Educação, M. da. (2016). Altos índices de desistência na graduação revelam fragilidade do ensino médio, avalia ministro.
- Einfeld, A., & Collins, D. (2008). The Relationships Between Service-Learning , Social Justice , Multicultural Competence , and Civic Engagement. *Journal of College Student Development*, 49(2), 95–109.
- Ensley, M. D., Pearson, A. W., & Amason, A. C. (2002). Understanding the dynamics of new venture top management teams: Cohesion, conflict, and new venture performance. *Journal of Business Venturing*, 17(4), 365–386. [https://doi.org/10.1016/S0883-9026\(00\)00065-3](https://doi.org/10.1016/S0883-9026(00)00065-3)

Asesorías académicas estudiantiles, una experiencia exitosa de voluntariado

Línea Temática: 4 Prácticas de integración universitaria para la reducción del abandono (Las tutorías-mentorías)

Orlando Barrera Ramos

obarrera@unipiloto.edu.co

Colombia Universidad Piloto de Colombia

Eva Maria Osma Moreno

psicopedagogia@unipiloto.edu.co

Colombia Universidad Piloto de Colombia

Descriptorios o Palabras Clave: Abandono, Retención, Asesoría, Voluntariado, Monitoria Académica.

Resumen

Dentro de las estrategias para disminuir los niveles de deserción en la Universidad Piloto de Colombia, UPC, que según el Sistema para la Prevención de la Deserción en las Instituciones de Educación Superior, SPADIES, para 2018 la deserción anual acumulada alcanzó un nivel del 11.6%, se creó el Programa de Asesorías Académicas Estudiantiles, PAAE, que representa una herramienta no solo que combate la mortalidad académica, sino que además crea espacios de encuentro entre pares, contribuye al mejoramiento de la calidad educativa y contribuye en la disminución de los índices de deserción estudiantil. Los referentes teóricos y metodológicos desde los cuales se fundamenta el programa, comprenden, los postulados del Plan Par, de la Universidad Nacional de Colombia, proyecto que concibe las monitorias académicas como una oportunidad para mitigar las cifras de deserción con el fortalecimiento de competencias académicas, “ya que, al ser pares, las relaciones de aprendizaje y enseñanza se generan de manera horizontal y eso hace que los estudiantes que requieran fortalecer algún aspecto académico puedan soltarse más”, así como la teoría de Bandura y el concepto de *aprendizaje-servicio*, APS, como un método de voluntariado de estudiantes para estudiantes.

El PAAE, inicia en el segundo periodo de 2016, con una convocatoria a estudiantes que tuvieran dominio de un curso que presentara altos niveles de pérdida o de cancelaciones, que cumplieran con una serie de cualidades humanas y de carácter comunicativo, y que contaran con la motivación y disposición de ayudar a sus pares en el logro y superación de dificultades de tipo académico; además con la claridad de ser un programa de voluntariado, donde no se recibiría beca o algún tipo de estipendio económico. A 2019, el programa ha superado las expectativas en convocatoria de estudiantes y en asistencia de estudiantes consultantes, ya que a esta fecha se ha tenido un total de 69

asesores y 531 asistentes, que han realizado un total de 1080 usos del servicio. Por otra parte, el impacto que las asesorías han tenido en los estudiantes asistentes ha sido positivo, ya que los índices de pérdida de cursos que tienen asesores académicos ha disminuido considerablemente, además de observarse un desarrollo en habilidades sociales, manejo de grupo y dominio de los temas más adecuado por parte de los asesores académicos. En general el PAAE, ha contribuido a que la UPC mantenga sus niveles de deserción por debajo de la media nacional, a disminuir la pérdida de cursos y a que los asesores desarrollen habilidades no solo académicas.

1. Introducción

De acuerdo con SPADIES, citado en el documento Guía para la Implementación del Modelo de Gestión de Permanencia y Graduación Estudiantil en Instituciones de Educación Superior, página 9, el 75% de la deserción se presenta en los 4 primeros semestres, esto debido a diferentes factores como la baja preparación académica en la educación media, dificultades económicas, deficiente o nula orientación socio ocupacional, mala adaptabilidad al medio, etc. Observando que este panorama se presenta también en la UPC, el Programa de Orientación Universitaria – POU, que tiene como objetivo “Desarrollar estrategias para contribuir en la permanencia de los estudiantes de la Universidad Piloto de Colombia en el sistema educativo, ofreciéndoles un espacio de acompañamiento, apoyo y guía en la toma de decisiones que afectan su rendimiento académico y bienestar personal”, (POU Documento de Trabajo, pág. 5), crea el Programa de Asesores Académicos Estudiantiles, PAAE, como una respuesta que propende por el mejoramiento del rendimiento académico, especialmente en los estudiantes de los primeros cuatro semestres o niveles académicos.

El PAAE “se define como un espacio de aclaración de dudas y refuerzo de temas académicos en asignaturas específicas de los programas de la Universidad, guiado por los asesores académicos y dirigido a aquellos estudiantes que requieren apoyo académico, necesitan profundizar o aclarar conceptos de los temas vistos en clase, o prefieren aclarar dudas con un par. Tienen dos objetivos, el primero, combatir la mortalidad académica a través de espacios de encuentro entre pares, desde los cuales se aborden dudas académicas y vacíos conceptuales de los alumnos asistentes, disminuyendo los índices de pérdida de materias, repitencia de asignaturas, ausentismo y reducción de la deserción estudiantil, y el segundo, ofrecer a la UPC un semillero que en el futuro se proyecten como docentes de la institución”, Barrera, Osma, 2016.

Este Programa surge, como ya se mencionó, como una herramienta que en un sentido amplio se vale de los mismos estudiantes para prevenir la pérdida de cursos y por ende disminuir la inminencia de deserción, de acuerdo con Bandura (1980), y para apoyar el logro del éxito académico en estudiantes que presentan algún tipo de riesgo, se acude a la figura de un modelo, quien es representado por el asesor académico, generalmente llamado monitor, estudiante que domina

un tema y sobre todo tiene la voluntad de ayuda, el respeto y solidaridad con sus compañeros; este modelo o asesor es quien, previa asesoría del docente titular del curso, aclara dudas y realiza refuerzo en temas que dentro de la misma clase o en las tutorías con los docentes aun no encuentran la claridad suficiente.

Desde la teoría de Bandura, con el PAAE, se pretende que, con el desempeño del asesor, los asistentes sean *provocados*, provocados a seguir el ejemplo del asesor, provocados a mejorar su desempeño académico, provocados a culminar su proyecto de vida universitario; lo que resultaría que en los asesorados se “*disparen*” respuestas de querer mejorar, conductas que de algún modo no son ajenas a ningún estudiante, ya que son conductas deseables (Bandura, pág. 110). En este caso, el asesor se convierte en un modelo ejemplar (Bandura pág. 58), ya que, siendo las asesorías presenciales, el asesor por medio de instrucciones verbales, mostrándose como modelo, no solo en el aspecto académico si no también con su desempeño social y en combinación con los dispositivos plásticos (tecnología), debería generar esa provocación.

2. Consolidación del PAAE

El Programa de Asesores Académicos Estudiantiles, PAAE, inicia en el año 2016 20, como producto de la evidente necesidad de brindarle a los estudiantes un apoyo más allá de las clases regulares y de las tutorías que están en manos de los docentes, ya que, en indagaciones con estudiantes asistentes a apoyo en psicología educativa, manifestaban la necesidad de contar con “otra” manera acompañamiento en la aclaración de dudas académicas, lo que llevó a la idea de crear un programa de *estudiantes para estudiantes*, como es el lema que identifica a la Universidad Piloto de Colombia, entonces en la labor investigativa acerca de „pedagogías” emergentes, se encuentra la *paragogía*, que básicamente se centra en los desarrollos educativos globales y de colaboración entre pares; se utiliza el término paragogía para caracterizar el estudio crítico y la práctica de aprendizaje de pares, o entre iguales. La paragogía postula de forma literal que “el aprendizaje entre iguales es una práctica educativa en la que los estudiantes interactúan con otros para alcanzar los objetivos educativos”, Santamaría González, 2012.

La paragogía, al igual que otras teorías se nutre de otras fuentes, en este caso, Santamaría González, 2012, postula las siguientes influencias de otras teorías y frameworks

- Las comunidades de práctica como base de los estudios de E. Wenger para la construcción del conocimiento de manera conjunta. Es todo ello una corriente que ha influenciado a muchas de las posteriores teorías de rango colaborativo.
- El método socrático del aprendizaje como una acción dialógica que nos permite involucrar a los pares.
- La educación como experiencia de la mano del gran J. Dewey. La educación como un proceso activo y constructivo.
- La propia teoría constructivista. Los estudiantes aprenden mejor a través

de la colaboración entre pares que con ejercicios de manera individual (Pensamiento y lenguaje de L. Vygotsky.

- La cognición distribuida (se refiere a un proceso en el que los recursos cognitivos son compartidos socialmente a fin de ampliar los recursos cognitivos individuales o para lograr algo que un agente individual no podría lograr por sí solo. Los procesos cognitivos pueden ser distribuidos entre los seres humanos y máquinas/artefactos) de Edwin Hutchins.
- La corriente de la pedagogía crítica con Paulo Freire al frente y con una de relación dialógica.
- La universidad P2PU.

Una vez detectada la estrategia a seguir, crear un programa de monitorias académicas o asesorías estudiantiles, como se denomina en la UPC, basados en las teorías expuestas, también surgió la preocupación por la preparación de los estudiantes en temas como aprendizaje, didáctica, manejo de grupo y liderazgo entre otros, entonces se creó el curso de formación de asesores académicos estudiantiles, cuyo objetivo es “desarrollar en la Universidad Piloto de Colombia un programa de capacitación a estudiantes en temas de liderazgo, pedagogía, didáctica y relaciones interpersonales para que ejerzan labores de monitores académicos, que redundaría en disminución de pérdida y repitencia de asignaturas, disminución de ausentismo y reducción de la deserción”, Programa de apoyo y nivelación académica – PANA.

Dentro de la metodología de desarrollo del PAAE, en cuanto a convocatoria y consolidación; para el primer grupo de asesores académicos, se realizó una convocatoria abierta dirigida a estudiantes de pregrado de la UPC, esto soportado en experiencias de otras instituciones de educación superior como la Universidad Nacional de Colombia que postula “que, al ser pares, las relaciones de aprendizaje y enseñanza se generan de manera horizontal y eso hace que los estudiantes que requieran fortalecer algún aspecto académico puedan soltarse más”. (En plural, N° 33, pág. 2). Una vez cerrada la convocatoria, el primer grupo de asesores académicos estaba conformado por 18 estudiantes de pregrado y que tenían a su cargo una asignatura cada uno, para los años 2017 y 2018 el número de asesores aumentó a 34 y 32 respectivamente.

El curso de capacitación de asesores académicos estudiantiles, se realiza durante una semana con sesiones diarias de 3 horas, donde cada día se desarrolla un tema, en cada una de las sesiones se muestra a los estudiantes los aspectos relevantes de cada temática y se realiza un ejercicio práctico, al final de la semana se realiza una evaluación donde se dejan recomendaciones para potenciar algunos aspectos.

Los resultados esperados, una vez finaliza el curso de asesores académicos son:

- Formación de estudiantes con altas calidades académicas y humanas
- Mejoramiento en calidad académica, disminución de pérdida y repitencia de asignaturas, así como disminución de ausentismo y de la deserción, lo que se debe evaluar luego de transcurrido por lo menos un periodo académico, o comparando el desempeño de los estudiantes asistentes a monitorias y los que

no lo hicieron.

- Formación de semillero de docentes

Los requisitos básicos para que un estudiante se pueda postular a las asesorías académicas son los siguientes:

- Ser estudiante regular con matrícula vigente
- Haber cursado el semestre y la asignatura al cual se postula para la monitoria
- Tener un promedio no inferior a tres ocho (3.8) en la asignatura objeto de la monitoria
- No haber sido sancionado ni académica ni disciplinariamente por la Universidad
- Realizar el curso de formación de monitores académicos
- Firmar un compromiso con la Universidad, donde las partes se comprometen a cumplir con las responsabilidades adquiridas

Una vez seleccionados los asesores académicos, se realiza la publicación en cada programa académico, por redes sociales, en los correos institucionales de docentes y estudiantes, donde se divulga el nombre del asesor, las fechas, horarios de las monitorias, cursos objeto de la asesoría y salón donde se lleva a cabo. En cada asesoría se lleva un control de asistencia y una evaluación del proceso, tanto del asesor como del estudiante asistente (asesorado).

Los asesores académicos están bajo la supervisión del profesor de las asignaturas en las cuales se realizan las monitorias. Para medir el impacto de la estrategia, en 2017 realizó un estudio comparativo con los estudiantes que asisten a las monitorias y los que no, esto con el fin evaluar la estrategia y realizar los ajustes necesarios de cara al próximo periodo académico.

El horario de atención de estudiantes y realización de las monitorias se concreta con el asesor académico, este no debe interferir con horas de clase, y se debe acomodar a la facilidad de asistencia de sus compañeros que requieran las asesorías, debe ser mínimo de una hora semanal durante 14 semanas.

Los estudiantes participantes en el programa como monitores académicos, reciben capacitación, el reconocimiento de la Universidad mediante una certificación y si ha realizado la monitoria por 4 periodos académicos o más, recibe un reconocimiento público en el momento del grado por parte del programa académico al que pertenece.

Por otro lado, la figura del coordinador académico de cada uno de los programas es fundamental, ya que, en compañía de este, es como los docentes hacen saber sus necesidades a la vez que postulan estudiantes para que se vinculen al programa, también en el proceso de inducción de docentes es el coordinador quien le abre un espacio al POU para que divulgue y dé a conocer el programa de asesores académicos, puesto que la participación del docente en la permanencia estudiantil es clave, además en la consolidación del PAAE.

3. *Autoevaluación y compromisos*

Dentro de los procesos de autoevaluación y coevaluación de los asesores académicos, se han identificado una serie de factores de riesgo y algunos

aspectos susceptibles de ser revisados y mejorados, estos son examinados al finalizar cada semestre y se determinan posibles soluciones o cambios. A continuación, se enlistan algunos de los más significativos en su momento:

- Fallas en las estrategias de convocatoria
- Cruce de los horarios programados para asesorías y los horarios de clase
- Retrasos en la asignación de salones y espacios para el desarrollo de las asesorías
- No solicitar a tiempo equipos audiovisuales y tecnológicos para las asesorías
- Trabajo desarticulado con docentes y coordinadores académicos
- Fallas en la divulgación de la información de las asesorías
- Selección de asignaturas con bajo índice de mortalidad o dificultad académica
- Falta documentar los procesos concernientes a las asesorías y a los asesores
- Bajo análisis de la información sistematizada y baja medición del impacto de las asesorías

4. *Responsabilidad estudiantil, voluntariado*

Para fundamentar el PAAE, y su particularidad, es un programa de voluntariado, el POU se basó en el *aprendizaje-servicio*, APS, Batler (2011), que se fundamenta en una propuesta educativa que combina aprendizaje y servicio a la comunidad, para desarrollar, como en este caso un solo proyecto, en el que los voluntarios se forman a la vez que se involucran en una comunidad, en este caso los estudiantes que buscan aclarar dudas académicas, el APS, se convierte en una manera de aprender haciendo un servicio a la comunidad, lo que lleva a los asesores a pasar del discurso a la práctica; inspirada en las pedagogías activas y compatible con otras estrategias educativas como la que el PAAE representa. El APS es un método para unir éxito escolar y compromiso social, lo que se traduce en estudiantes al servicio de sus compañeros, cosa que beneficia de forma directa a las familias de los estudiantes asesorados, a la misma institución y yendo más allá a todo un país que espera ciudadanos comprometidos, pero también ciudadanos exitosos en todas sus dimensiones, en otras palabras el PAAE forma estudiantes no solo en su dimensión académica si no en el servicio social, es decir en aprender a ser competentes siendo útiles a los demás.

5. *Resultados cuantitativos y cualitativos*

En un análisis realizado en 2017, se encontró que los estudiantes que asistieron a las asesorías académicas mostraron mejor desempeño académico frente a sus compañeros que no asistieron, aún más, los estudiantes que asistieron a las asesorías y aun así perdieron el curso, mostraron mejores notas que sus compañeros que también perdieron el curso pero no asistieron a las asesorías, a continuación se muestra un gráfico para ilustrar los hallazgos en cuanto a desempeño en el área de matemáticas:

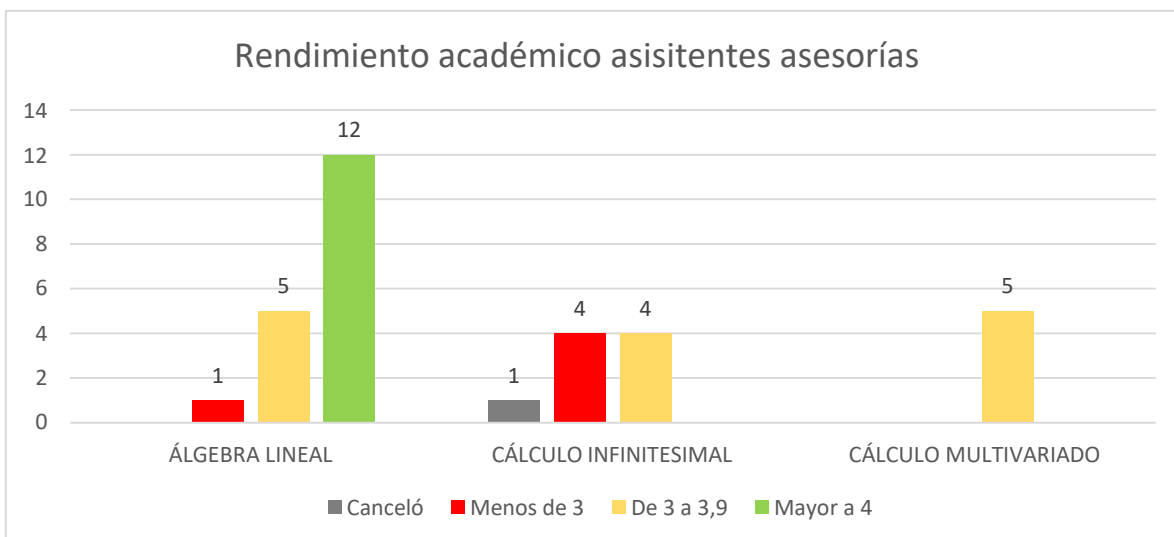


Gráfico 1, Fuente elaboración propia

El gráfico presentado pone en consideración las notas obtenidas por los estudiantes asistentes a las asesorías de tres asignaturas, a partir de los criterios de calificación. Se presentan entonces los datos de los alumnos que cancelaron; los no aprobados con notas inferiores a 3.0; los aprobados con notas entre 3.0 y 3.9 y los estudiantes con notas superiores a 4.0.

Como se observa en el gráfico, álgebra lineal es la única asignatura que presenta estudiantes en los tres criterios con ponderación de notas, con 1 estudiante calificado con una nota menor a tres, 5 alumnos con notas entre 3.0 y 3.9, y 12 jóvenes con notas superiores a 4.0.

Por su parte cálculo infinitesimal cuenta con 1 estudiante que canceló la asignatura, con 4 estudiantes cuyas notas son inferiores a 3.0, y 4 estudiantes con notas entre 3.0 y 3.9; finalmente todos los estudiantes asistentes a las asesorías de cálculo multivariado obtuvieron notas entre 3.0 y 3.9.

6. Referencias

Bandura, Albert y Walters, Richard. (1980), Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad. Editorial Alianza, quinta edición. Madrid España.

Barrera, Orlando y Osmá, Eva. (2016), Programa de asesorías académicas estudiantiles, Universidad Piloto de Colombia.

Barrera, Orlando. (2014), POU Documento de Trabajo. Universidad Piloto de Colombia.

Ministerio de Educación Nacional, (2019), Sistema para la Prevención de la Deserción en las Instituciones de Educación Superior, SPADIES.

Tomado de

<https://spadies3.mineducacion.gov.co/spadiesWeb/#/app/consultas>

Santamaría, Fernando. (2012). Paragogía: pedagogía de los pares o iguales, tomado de <http://fernandosantamaria.com/blog/2012/02/>

Universidad Nacional de Colombia. (2017), Revista En plural, N° 33, pág. 2

Vecina, María Luisa; Chacón, Fernando; Sueiro, Manuel J. (2009), Satisfacción en el voluntariado: estructura interna y relación con la permanencia en las organizaciones. *Psicothema*, vol. 21, núm. 1, pp. 112-117. Universidad de Oviedo. Oviedo, España

La consejería como estrategia para prevenir la deserción estudiantil en la Universidad de los Llanos

Línea 4. Prácticas de integración universitaria para la reducción del abandono

Elsa Edilma Páez Castro

elsapcastro@gmail.com

Colombia UNIVERSIDAD DE LOS LLANOS

Claudia Margoth González Giraldo

cgonzalez@unillanos.edu.co

Colombia UNIVERSIDAD DE LOS LLANOS

Anibal Oswaldo Eslava

aeslava@unillanos.edu.co

Colombia UNIVERSIDAD DE LOS LLANOS

Resumen.

El presente trabajo describe la Consejería en la Universidad de los Llanos, como una práctica extracurricular para prevenir la deserción en pregrado. Reconociendo la influencia de los atributos propios del estudiante así como las experiencias curriculares y extracurriculares (Tinto, 1975) en la intensión de salida de los estudiantes e interpretando la deserción como un fenómeno multicausal (MEN, 2009) de índole académico, institucional, individual y económico

Sobre la consejería Bayrón (2012) dice que la presencia de un consejero profesional podría ser una estrategia positiva en el mejoramiento de las tasas de retención y en el logro educativo del estudiante universitario. Aunado, Páez (2017) reseña con el método estructural, la falta de consejerías como una variable clave de la deserción estudiantil en el periodo 2006-2012 en la Universidad de los Llanos.

El Programa de Retención Estudiantil Unillanista PREU, establece la Consejería pretendiendo contribuir con la disminución de los principales riesgos de deserción de tipo psicosocial, familiar, socioeconómicos y académicos en los estudiantes, desarrollando con ellos procesos de concientización, orientación, acompañamiento y apoyo enfocados en la generación y potenciación de habilidades académicas, sociales y personales. Los beneficiados son principalmente estudiantes de primer ingreso en alto riesgo según el Sistema de Alertas Tempranas SAT, estudiantes en reintegro y repitentes, estudiantes remitidos por problemas detectados en aula y estudiantes de población en diversidad intercultural (MEN, 2013) caracterizados y admitidos en condición especial como indígenas, víctimas de conflicto armado, frontera y con discapacidad.

Su enfoque se fundamenta en un ambiente de redes de apoyo institucional, familiar y externas, liderado por cinco psicólogos, en el que involucran profesores, direcciones de programa, estudiantes, monitores, vicerrectoría académica, secretarías académicas, oficina de bienestar institucional, familias y entidades prestadores de servicio (créditos, subsidios, IPS) en casos muy particulares.

Como metodología se realiza dos tipos de consejería: Talleres grupales de Consejería y Consejería Individual. La primera está orientada a sensibilizar y potenciar el mayor número de estudiantes desde temáticas como estilos y estrategias de aprendizaje, administración del tiempo libre, bienestar psicológico, habilidades sociales, motivación y empoderamiento para la vida. En la segunda, el profesional de consejería mediante una entrevista formal detecta la situación problemática y establece la necesidad de acompañamiento, seguimiento o remisión a redes de apoyo. Tales intervenciones se registran en línea como parte integral de la bitácora del estudiante.

Desde las consejerías grupales, se ha logrado 6776 asistencias a los talleres realizados con los programas académicos. En la consejería individual, se ha acompañado en la resolución de problemas a 303 estudiantes y están en seguimiento 337. Un aspecto relevante en el contexto geográfico de la universidad, ha sido la orientación y acompañamiento a 132 estudiantes caracterizados como población en diversidad cultural.

El aporte de esta práctica como estrategia para reducir la deserción universitaria, es el restablecimiento y potenciación de redes de apoyo para enfrentar las diferentes situaciones que amenazan su permanencia y graduación. Su impacto es reflejado en el incremento de reintegros de estudiantes suspendidos académicamente; apoyo a estudiantes retirados del sistema de registro académico, pese a haber desarrollado más del 75% de los créditos de su plan de estudios; desarrollo de un plan de mejora académica a estudiantes suspendidos; apoyo a estudiantes con problemas de salud mental y consumo de sustancias realizando remisiones para planes de tratamiento y posterior reintegro; focalización de apoyos económicos especiales para la matrícula de estudiantes indígenas, con discapacidad, frontera y otros.

Palabras claves: Deserción Universitaria, Consejería, Redes de Apoyo.

1. Introducción

La deserción universitaria desde la perspectiva internacional (OCDE y Banco Mundial, 2012; Banco Mundial, 2017) es un problema que necesita de amplios compromisos institucionales y locales hasta conseguir que más estudiantes permanezcan y se gradúen a nivel profesional. Su reducción está inmersa en la

caracterización, observación, interpretación e intervención de las múltiples causas (Tinto, 1989; MEN, 2009; Piratoba y Barbosa, 2013) que la explican, entre las cuales, en América Latina (Donoso y Schiefelbein, 2007; Díaz, 2008) la describen como el resultado de la desigualdad social que caracteriza a estos países.

De acuerdo con Tinto (1975) el perfil de ingreso del estudiante permite predecir el nivel del riesgo de deserción o el éxito académico del estudiante y, es la institución, que con sus acciones de apoyo puede neutralizar el riesgo. Por tanto, reducir la deserción estudiantil en las universidades es un reto que demanda grandes desafíos y complejidades en el que se involucra causas del ámbito académico, individual, socio económico e institucional (MEN, 2009).

El interés del presente trabajo es mostrar como la Universidad de los Llanos desde su política de permanencia y graduación para los estudiantes de pregrado, preve sus prácticas de apoyo académico y psico social desde un enfoque preventivo e integral como mecanismo para propiciar la integración académica y social de los estudiantes en atención al reconocimiento ambiental, familiar y cultural de los jóvenes que ingresan a sus diversas carreras. De allí que no sobra resaltar el papel que juegan los sistemas de información y la investigación formal como parte integral del cumplimiento de esta política. La Consejería como estrategia de apoyo para prevenir la deserción toma como línea base la información recogida para estos fines, priorizando de tal forma a los estudiantes que ingresan con mayores riesgos de desertar y a los que en el transcurso de su carrera manifiestan dificultades en su proceso de integración social y académica. Páez (2017) encontró mediante el análisis estructural de prospectiva (Godet) en la Universidad de los Llanos, que la variable (Fa8) falta de consejería académica se constituyó de un conjunto de 38 causas variables, en la variable clave del problema de la deserción en estudiantes del periodo 2006- 2012.

2. Contexto de la Universidad de los Llanos

Es importante señalar que la Universidad de los Llanos desarrolla 15 programas de pregrado, 19 especializaciones, 7 maestrías y 1 doctorado. Programas relacionados con las ciencias de la salud, ciencias humanas y de la educación, ingenierías y ciencias básicas, ciencias agrícolas y recursos naturales y ciencias económicas. En la actualidad cuenta con 7 programas acreditados de alta calidad y se encuentra en proceso de acreditarse institucionalmente de calidad.

Se fundó en 1975 como una universidad de carácter público para la más extensa región geográfica de Colombia como es la la región de la Orinoquia colombiana. En la actualidad cuenta con 5800 estudiantes en pregrado, los cuales, manifiestan altos niveles de riesgo de desertar al momento de su ingreso. Los datos institucionales de alertas tempranas indican que un 64% tienen riesgo a nivel académico, 77% a nivel socio económico y 6% a nivel individual; siendo el primer semestre donde ocurre la mayor deserción dada una reprobación del

40,19% de los cursos tomados. Otros riesgos son los reseñados por el SPADIES, resaltando el nivel educativo de la madre la cual suma un 75,5% entre primaria y secundaria, el nivel de estrato que entre 1 y 2 suma un 75,6% y la clasificación del examen de estado un 37,6% es bajo, 54,9% medio y 7,5 alto.

Se destaca que siempre la Universidad de los Llanos ha contado con diversos servicios de bienestar institucional a nivel de deportes, cultura, salud, desarrollo humano y apoyos por condiciones económicas desfavorables e inicia en el 2009 el Programa de Retención Estudiantil Unillanista PREU, desde el cual, se establecen apoyos académicos de primer a tercer semestre a los cursos de mayor reprobación, sensibilización docente frente a la problemática de la deserción, se brinda una jornada de adaptación para el ingreso, se oferta el curso de nivelación académica en competencias lectoras y en pensamiento matemático, se hace seguimiento a la población diversa (indígenas y víctimas) y reciente se organizó la consejería estudiantil para la orientación, acompañamiento y seguimiento integral del estudiante.

3. La consejería estudiantil

El Programa de Retención Estudiantil Unillanista PREU, establece en el primer semestre del 2017 la Consejería Estudiantil como una nueva estrategia que busca contribuir con la disminución de los principales riesgos de deserción de tipo psicosocial, familiar, socioeconómicos y académicos en los estudiantes de pregrado. La consejería al constituirse en parte del modelo de permanencia y graduación institucional cumple un enfoque preventivo e integral, donde la calidad de la interacción social y académica (Tinto, 1989; Bayron, 2012) de los estudiantes en la universidad define su resultado académico.

En tal razón, el principal objetivo de la consejería es contribuir con la disminución de los riesgos de deserción en estudiantes de pregrado de la Universidad de los Llanos, desarrollando desde la perspectiva de la interculturalidad y a partir de un ambiente de trabajo en red, procesos críticos de orientación, acompañamiento, seguimiento y apoyo enfocados en la generación y potenciación de habilidades académicas, sociales y personales en los estudiantes.

3.1 Tipos de consejería

Los tipos de consejería están orientadas en el marco del Programa de Retención Estudiantil PREU, el cual, busca remediar las causas de deserción desde el factor académico, individual, económico y Institucional como se relaciona en el cuadro 1.

Cuadro 1. Tipos de consejería y orientación por categorías

Dimensión	Categorías	Temáticas
	Orientación vocacional	Orientación Profesional y Vocacional, Elección Profesional
	Metas académicas	Aprendizaje, Rendimiento académico, Reconocimiento de Habilidades, Toma de decisiones.

Académica	Estilos de aprendizaje y estrategias de Aprendizaje	Cinético Corporal, Visual, Auditivo, Mixto.
	Administración del tiempo	Administración y Manejo del tiempo libre, Cronograma horario de actividades y
	Conocimiento disciplinar	Reconocimiento de la Disciplina y las Aplicabilidad
Individual	Identidad personal y Social	Identidad de Género, Identidad Cultural, Relaciones Intrapersonales y Sociales.
	Motivación	Motivación desde Bandura y de Herzberg, ciclo motivacional y desmotivación, logros para motivación profesional.
	Adaptabilidad	Resiliencia, éxito social, familiar, académico, y personal, Bullying tipos y consecuencias
	Bienestar psicológico	Actitudes, Aptitudes, Experiencias Y Evaluación De Necesidades, Salud Mental, dimensiones del ser (Seligman)
	Habilidades sociales	Comunicación básica y avanzada. Manejo de público expresión oral y liderazgo
Socioeconómica	Empoderamiento.	Potencialidades, capacidades, valores y principios: políticos, económico y psicológicos. Primer empleo, habilidades para trabajar bajo presión, trabajo en equipo, profesional de futuro y saberes para la vida
	Paradigmas culturales	Modelos y esquemas de realidad social y reconstrucción de los imaginarios de la realidad social.
Institucional	Deberes y derechos	Procedimientos académico y administrativos según la normativa institucional

Fuente. Programa de Retención Estudiantil PREU.

3.2 Redes de apoyo, modalidades de abordaje y rutas de atención

Partiendo de un enfoque de ambientes de redes de apoyo, se estable dos modalidades de abordaje: Consejería Grupal y Consejería Personalizada o individual. Las redes de apoyo institucionales y familiares participan en la identificación de la situación problema, como mediadores y como partes resolutivas de la solución; las redes externas receptionan los casos para la solución. En la fig. 1, la ruta de abordaje inicia desde un grupo de interés, en la identificación del riesgo por parte de la red de apoyo, en la planeación del tipo de consejería, en el abordaje del problema, donde nuevamente se abre la red de apoyo en la solución, esto en caso de que el problema no pueda ser resuelto por el estudiante o el grupo de estudiantes. Eso implica una sensibilización previa sobre los factores de riesgo y los grupos de interés.

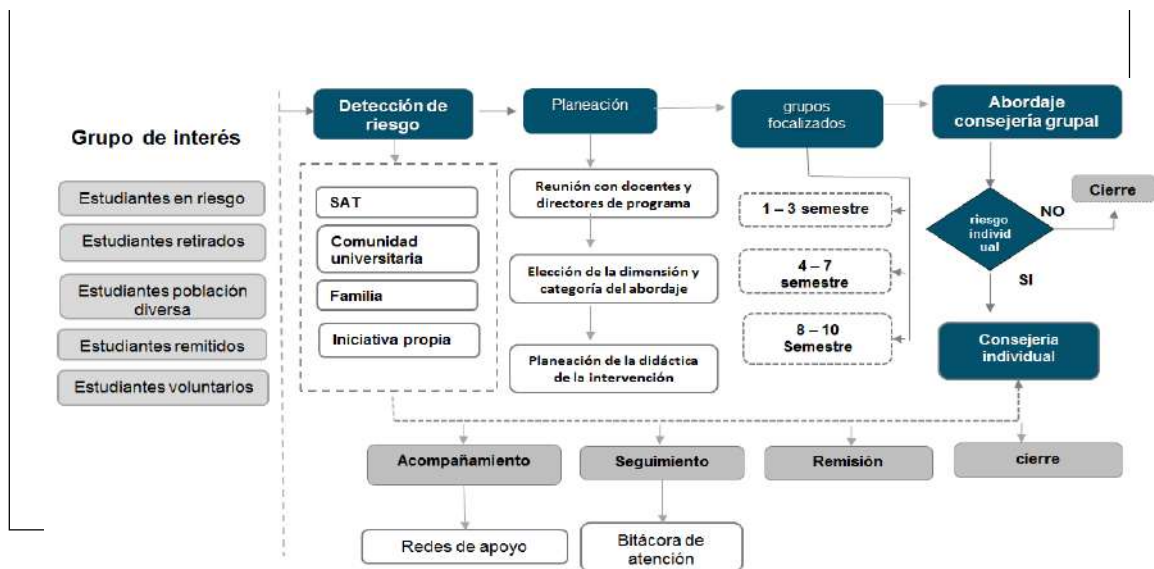


Figura 1. Ruta de Consejería Unillanos Fuente: PREU

La Consejería Grupal e Individual desarrollan como temas centrales de abordaje los estilos y estrategias de aprendizaje, administración del tiempo libre, bienestar psicológico, habilidades sociales, motivación y empoderamiento para la vida. La primera tiene tres formas de abordaje: talleres, con la figura del tutor sombra y como mediación grupal. En esta modalidad prevalece el desarrollo de las consejerías de tipo académico e individual ver cuadro 1. Los talleres buscan sensibilizar y potenciar semestres completos de estudiantes sobre temáticas pertinentes al semestre de estudio o al riesgo identificado. En el tutor sombra, un profesional es autorizado para observar y asesorar el proceso de enseñanza aprendizaje de un grupo de estudiante en el aula. La mediación grupal, representa el acompañamiento a un grupo de estudiantes para la resolución de una situación problema generalmente asociado a comunicación con los docentes o respecto al proceso de enseñanza y evaluación.

En la modalidad de consejería personalizada o individual se desarrolla todos los tipos de consejería. A nivel institucional se orientan temas como inscripción, cancelación y reintegro; en lo académico se apoya el aprendizaje, hábitos de estudio y mediación con los docentes; en lo psicosocial se fortalece las redes de apoyo afectivo, económico, académico y de salud; con la familia se trabaja sobre relaciones interpersonales, interacción psico social y relaciones afectivas; el tutor sombra se usa como estrategia para observar y asesorar el proceso de enseñanza aprendizaje de un estudiante en el aula y sus relaciones interpersonales.

Este abordaje incluye:

- Abordaje en crisis para prestar los primeros auxilios psicológicos.
- Asesoría psicológica, mediante una entrevista formal se valora la situación problema y los abordajes siguientes.
- Acompañamiento, se brinda un abordaje integral al estudiante. En esta fase activa la red de apoyo, ya sea familiar, de apoyo académico para el aprendizaje en un curso a través de los monitores, económico para el pago de la matrícula a través de la oficina de bienestar y externas cuando los asuntos no conciernen legalmente a la institución.
- Seguimiento, en un protocolo de seguimiento se valora el avance acordado con el profesional.
- Remisión, involucra las redes de apoyo externas, preferiblemente para tratar temas de salud mental, casos de violencia física o sexual, etc.
- Cierre, refiere a la terminación de acompañamiento de un estudiante dejando clara en el protocolo de seguimiento de la condición de cierre.

El trabajo en red está ceñido al tipo de consejería que se está llevando a cabo y en atención a la multiplicidad de causas de deserción universitaria. La estrategia en sí es liderada por el PREU, a través de los consejeros de permanencia estudiantil, los cuales, son profesionales en psicología, con experiencia laboral en manejo de problemáticas juveniles y entornos universitarios.

La red institucional de apoyo se activa cuando los docentes, directivos, personal administrativo, estudiantes monitores del semillero docente identifican indicadores de riesgo como reprobación académica, ausentismo, desinterés, frustración o cambio de conductas y hábitos en algún estudiante o grupo de estudiantes y es informado al grupo de consejería. Las consejerías grupales actúan como activadoras de la red de apoyo, dada las temáticas que se abordan con los estudiantes y; finalmente el Sistema de Alertas Tempranas del PREU dado que allí se identifican los principales riesgos en los estudiantes que ingresan por primera vez.

Esta experiencia de red institucional de apoyo, está en coincidencia con Gallego, Beatancorth, Calderón, Chalarca y Toro (2018) y Pérez (2017) sobre la conveniencia de establecer redes de apoyo institucionales para atender integralmente a los estudiantes y ser más efectivos en la reducción de las variables de riesgo de deserción universitaria.

Por último la red familiar, principalmente se involucra cuando desde la consejería individual se identifica una situación problema que pone en riesgo no sólo la permanencia y la graduación del estudiante, sino su seguridad y la salud del mismo. Con el consentimiento de las familias y los estudiantes, se involucra el seguimiento médico a través de las EPS o ante fiscalías o demás órganos judiciales cuando es preciso.

Conclusiones

El aporte de esta práctica como estrategia para reducir la deserción universitaria, es el restablecimiento y potenciación de redes de apoyo para enfrentar las diferentes situaciones que amenazan la permanencia y graduación de los

estudiantes. Prueba de ello son los resultados de la investigación realizada por Rodríguez (2019) estudiante pasante del programa de Mercadeo. En un muestreo del 95% de confiabilidad, compuesta por 149 estudiantes de primer a quinto semestre se les preguntó su percepción del abordaje realizado a sus problemáticas desde el área de consejería, encontrando que: Un 78% manifestó estar satisfecho en el apoyo recibido en el desarrollo personal y psicológico, 35% manifestó satisfacción en la resolución de problemas integrando a la familia, 68% manifestó satisfacción frente al apoyo en la resolución de problemas académicos-administrativos, un 64% manifestó estar satisfecho frente al apoyo de mediación entre el docente y el estudiante, un 59% manifestó estar satisfecho como red de apoyo socio económico (un 35% no conoce que se brinda este apoyo). Estos resultados visualizan un alto porcentaje de desconocimiento sobre la posibilidad de apoyos que pueden darse a través de ésta estrategia, por lo que la siguiente tarea es establecer un plan de promoción y divulgación.

Referencias

- Bayrón England Carmen (2012). Teoría Social Cognitiva y Teoría de Retención de Vicent Tinto: Marco Teórico para el estudio y medición de la auto-eficacia académica en estudiantes universitarios. *Revista Griot*. Vol. 5, número 1, diciembre de 2012.
- Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento/Banco Mundial (2017). *La educación superior en América Latina y el Caribe*. Marta Ferreyra, Ciro Avitabile, Javier Botero Álvarez, Francisco Haimovich Paz y Sergio Urzúa Urzúa.
- Díaz, P. Christian. (2008). MODELO CONCEPTUAL PARA LA DESERCIÓN ESTUDIANTIL UNIVERSITARIA CHILENA. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 34(2), 65-86.
- Donoso, S. y Schiefelbein E., (2007). *Visión desde la desigualdad social*. Universidad Alberto Hurtado. Obtenido de *Revista Medica de Chile*: pschiefel@cide.cl. [online].
- Gallego, C., Beatncorth, D. L., Calderon, A., Chalarca, C., & Toro, A. (2016). Red de apoyo y acompañamiento estudiantil... una práctica de integración universitaria para la reducción del abandono. *Congresos CLABES*. Recuperado a partir de <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1040>
- Godet Michell (1993). *De l'anticipation a'action: Manuel de Prospective et stratégie*. Copyright by Dunod, París. Traducción de Emilia Pagés i Buisán y Jaime Gavaldé Posiello. Marcombo Editores, 1993. España. Tomado web 26 febrero de 2017. <https://administracion.uexternado.edu.co/matdi/clap/De%20la%20anticipaci%C3%B3n%20a%20la%20acci%C3%B3n.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional (2009). *Deserción estudiantil en la educación superior colombiana. Metodología de seguimiento, diagnósticos y elementos para su prevención*. P. 19- 53. www.mineduacion.gov.co
- Ministerio de Educación Nacional (2013). *Lineamientos política de educación superior inclusiva*. ISBN: 978-958-691-624-
0. Dirección de Fomento para la Educación Superior. Bogotá, Colombia, 2013. www.mineduacion.gov.co
- OCDE Y Banco Mundial (2012). *Evaluaciones de políticas nacionales de educación. La educación superior en Colombia 2012*. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264180710-es>
- Páez C. Elsa E. (2017). *La deserción estudiantil en los programas acreditados de alta calidad de la Universidad de los Llanos: una visión prospectiva al 2030*. Tesis de Maestría, Universidad de la Salle. Bogotá, Colombia.

Pérez Clericus, A. (2017). Área psicosocial un apoyo necesario para complementar un acompañamiento integral a los estudiantes. *Congresos CLABES*. Recuperado a partir de <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1589>

Piratoba H. y Barbosa O. (2013). Deserción estudiantil en enfermería; *Rev. U.D.C.A Act. & Div. Cient.* 16(2): 553-562, Julio-Diciembre. *Rev. U.D.C.A Act. & Div. Cient.*, 16(2): 553-562, Julio-Diciembre.

Rodríguez S. Lina Paola (2019). Planeación estratégica del mercadeo para el posicionamiento y reconocimiento del Programa de Retención Estudiantil de la Universidad de los Llanos. Trabajo de Pasantía, programa de Mercadeo. Universidad de los Llanos.

Tinto Vicent (1975). Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, 45(1), 89-125.

Tinto Vicent (1989). El abandono de los estudios superiores: Una Nueva Perspectiva de las Causas del Abandono y su Tratamiento. México: Universidad Autónoma de México.

Integrando la metacognición y la ejercitación en el aprendizaje en STEM: Un taller interdisciplinario para estudiantes en riesgo académico cursando Álgebra Lineal.

Línea Temática: 3: Prácticas curriculares para la reducción del abandono.

Ximena Lopez Campos XLOPEZ@UDD.CL Chile UNIVERSIDAD DEL DESARROLLO

Mathias Mendoza Tapia mmendozat@udd.cl Chile UNIVERSIDAD DEL DESARROLLO

Resumen

La estadística internacional confirma que las carreras de ingeniería tienen dificultades en la progresión de sus estudiantes, sobre todo en el ciclo de bachillerato y ciencias básicas (Díaz, 2009). Las cifras de deserción en las carreras de ingeniería, tanto nacionales como internacionales indican que entre el 40 al 50% de los estudiantes no logran culminar sus estudios (Centro Microdatos, 2008; Matthews, 2016). Las diferencias en cuanto a conocimientos de entrada, así como un aprendizaje basado en la memorización o mecanización de contenidos, invitan a plantear nuevas estrategias de enseñanza que faciliten el aprendizaje, cambiando el enfoque desde la práctica masiva hacia el reforzamiento de la comprensión y reflexión de los propios procesos de aprendizaje y de los contenidos estudiados (Capote, Rizo y Bravo, 2015; Costa y Vacchino, 2007; Paz, 2009).

A raíz de lo anterior, el Centro de Apoyo al Desempeño Académico (CADA) de la Universidad del Desarrollo (UDD) sede Concepción, en conjunto con la Facultad de Ingeniería, desarrollaron una intervención paralela a la cátedra de Álgebra Lineal y a las sesiones prácticas de dicha asignatura, con el objetivo de promover los procesos reflexivos y metacognitivos en la asignatura.

La elección de esta asignatura en particular, se debe a que históricamente ha tenido una alta tasa de reprobación. Por ejemplo, en 2018-1 y 2018-2, alcanzó un 41,9% y un 57,3% de reprobación respectivamente.

A este taller se invitó a los 37 estudiantes que cursaron la asignatura en 2019-1. De éstos, un 94,6% eran estudiantes repitentes de la asignatura. Del total de convocados, asistieron 30 estudiantes (29 hombres y 1 mujer).

El programa consistió en 8 sesiones de taller práctico, realizados por una Psicóloga Educacional del CADA en conjunto con el ayudante corrector de la asignatura. Los 30 estudiantes fueron agrupados en dos secciones de 15 estudiantes cada uno. Cada sesión tuvo una duración de 80 minutos. Un 88% de los estudiantes asistió a todas las sesiones planificadas, las cuales se llevaron a cabo desde la segunda semana de Marzo a la última semana de Junio. El término de la intervención concluyó con la realización de un focus group y una evaluación

cualitativa, así como también se analizaron los datos de calificaciones finales en la asignatura.

Para favorecer la adherencia a la intervención, los estudiantes que participaron en un 100% de las sesiones, reemplazaron la calificación parcial más baja que obtuvieron en la asignatura, por un 7,0. (escala 1-7). Esto les fue informado al inicio del taller, cuando completaron un consentimiento informado.

Cada una de las sesiones trató un contenido de la programación de la asignatura. La clase comenzaba con la realización de un test de entrada breve, orientado a que los estudiantes reflexionaran sobre los conceptos, errores típicos y la operatoria a realizar en un cierto tipo de ejercicio. Luego, se daba paso a la realización de ejercicios, donde se dirigía la resolución de problemas fomentando la reflexión y el trabajo entre pares. En módulos iniciales, se trataron temas de planificación y de estrategias de afrontamiento.

En esta ponencia, se expondrán los componentes del taller interdisciplinario y los principales resultados cuali y cuantitativos obtenidos de esta primera experiencia, así como las proyecciones para su replicación.

Palabras Clave: Metacognición, Taller interdisciplinario, STEM., Riesgo Académico.

1.- Introducción.

La educación superior en Chile ha enfrentado una serie de cambios en las últimas décadas. Uno de los más relevantes, fue la transición de ser una institución de elite a una masiva, abriendo las aulas a un mayor número de estudiantes, diversificando el perfil del alumnado (Bernasconi, 2015).

Una consecuencia del aumento de la cobertura y de la heterogeneidad de los estudiantes, es que muchos de ellos inician sus estudios con débiles habilidades autorregulatorias, lo cual se ha visto reflejado en las tasas de deserción y titulación tardía que han aumentado en el tiempo (Bembenuitty, 2011; Himmel, 2002; Organización Cooperación Desarrollo Económico [OCDE], 2013).

Frente a este escenario, las instituciones de educación superior han debido hacerse cargo de esta heterogeneidad, generando planes de intervención desde los primeros años de estudio para reforzar habilidades que les permitan a los estudiantes la autorregulación académica, una mejora del rendimiento y una posterior adaptación a un mundo laboral altamente demandante y competitivo.

Con el propósito de aumentar la retención de los alumnos, las universidades han creado programas o centros cuyo objetivo es implementar intervenciones que los ayuden a reforzar sus habilidades de entrada y así disminuir su riesgo de eliminación debido a un mal desempeño académico (Choi, Buskey & Johnson, 2010; Sharkin, 2004).

Es así como la Universidad del Desarrollo (UDD), cuenta desde el año 2008, con el CADA, una unidad dependiente de la Vicerrectoría de Pregrado que tiene dentro de sus objetivos, disminuir las tasas de eliminación de alumnos en riesgo

académico y favorecer la progresión de ellos en sus estudios, alcanzando la titulación.

En cuanto a las carreras del área de Ingeniería, las investigaciones han demostrado que estas tienen dificultades en la progresión de sus estudiantes, sobretodo en el ciclo de bachillerato y ciencias básicas (Díaz, 2009). Específicamente en la UDD, las tasas de deserción para el primer año de estudios en la Facultad de Ingeniería, sede Concepción, han ido disminuyendo en el tiempo, desde un 29,8% el 2015 a un 14,3% para el año 2018. Esto, en gran medida a los planes curriculares e intracurriculares generados por la Facultad para atender a las necesidades de entrada de sus estudiantes. Sin embargo, queda la inquietud de realizar mejoras donde el foco no esté en los contenidos y en la ejercitación masiva, sino que en favorecer la reflexión de los contenidos y de los procesos de estudio que permiten la consolidación de aprendizajes profundos.

Dada la importancia de generar aprendizajes profundos en los primeros años de las carreras de Ingeniería, como base para la consolidación de aprendizajes superiores en años posteriores de la carrera, surge la necesidad de intervenir en la asignatura Álgebra Lineal, asignatura que se encuentra en el primer año del plan de estudios de la carrera. Los datos de aprobación/reprobación histórica de la asignatura, validan la importancia de intervenir en ella, considerando que en los últimos dos semestres las tasas de reprobación alcanzaron un 41,9% y un 57,3%, para los semestres 2018-1 y 2018-2, respectivamente.

Por todo lo anterior, este plan piloto tuvo como objetivo contribuir a la mejora en los resultados de aprendizaje de los estudiantes de Ingeniería Civil Industrial, quienes para el 2019-1 cursaban la asignatura Álgebra lineal. Esto, a través de un taller conducido por una Psicóloga educacional del CADA de la UDD en conjunto con el ayudante de la asignatura, a partir de actividades grupales e individuales, donde se favoreciera la reflexión y los procesos metacognitivos. Todo lo anterior con el propósito de que si potenciábamos aprendizaje profundo en los estudiantes, esto impactaría en el rendimiento final de la asignatura, y así, contribuiríamos a mejorar la progresión y retención de los estudiantes de primer año.

2.- Participantes.

37 estudiantes cursaron la asignatura Álgebra lineal durante el primer semestre académico del 2019. De éstos, 30 accedieron a participar de la intervención, 29 hombres y 1 mujer, donde el 94,6% de ellos cursaba la asignatura al menos en más de una oportunidad.

3.- Metodología de las sesiones.

La intervención consistió en 8 sesiones presenciales intracurriculares. La asistencia a estas sesiones era obligatoria para todos aquellos estudiantes que cursaban la asignatura Álgebra Lineal durante el primer semestre del 2019. En

base al total de alumnos asistentes, se realizaron dos secciones de 15 estudiantes. Aquellos estudiantes que asistieron al 100% de las sesiones más la sesión de focus group, obtuvieron una bonificación por participación, que correspondió al reemplazo de la calificación parcial más baja que obtuvieron en la asignatura, por un 7,0. (escala 1-7).

Para organizar las temáticas a trabajar en la intervención, se generaron primero reuniones con las docentes de la asignatura, para levantar principales dificultades de aprendizaje, errores típicos y contenidos de menor comprensión. Luego, en base a estas temáticas se realizaron reuniones semanales con el ayudante corrector de la asignatura para buscar la metodología más adecuada para reforzar estos aspectos en los 80 minutos de sesión, analizar la sesión previa y realizar mejoras en caso de ser necesario.

El material propio de la asignatura, fue proporcionado por el ayudante. Las evaluaciones para medir el nivel base de contenidos fue creado en conjunto entre la Psicóloga del CADA y el ayudante. Material adicional como aquellos ejercicios con mayor tasa de reprobación en alguna de las pruebas rendidas por los propios estudiantes, fueron otorgados por las docentes de la asignatura. El material para trabajar temas del proceso de estudio, fue proporcionado por el CADA, trabajándose temáticas como planificación, generación de metas de estudio, afrontamiento al estrés, metacognición, entre otros.

Cada sesión tuvo una duración de 80 minutos, donde en cada una de ellas, a excepción de la primera que tuvo como objetivo dar a conocer el programa y conocer a los participantes, comenzaba con una activación de conocimientos previos. Esto, se llevaba a cabo ya sea por un test inicial o de una conversación para conocer nivel de dominio y comprensión de los contenidos a tratar. Para corregir conceptos erróneos de esta primera actividad, en caso de que el error era de un grupo mayoritario de estudiantes, era resuelto por el ayudante, de lo contrario se les pedía trabajar en pares para buscar la respuesta correcta.

Luego, comenzaba la fase de ejercitación, que en ocasiones se realizaba de forma individual, en otras de pares e incluso en otras mediante trabajo grupal. En una de las sesiones se trabajó con ejercicios con error, donde los alumnos debían identificar el problema y corregir el ejercicio. En caso de realizar ejercitación grupal, cada grupo resolvía un problema distinto al de otro. En todas las modalidades, se les solicitaba a los estudiantes justificar las decisiones realizadas en la ejercitación. Luego se realizaba corrección cruzada de ejercicios o los mismos estudiantes explicaban la realización del ejercicio de forma oral frente a los compañeros.

Al finalizar la 8va sesión del taller, se realizó la sesión de focus group. Esta fue dirigida por un tercero externo al taller, quien durante una hora rescató las impresiones de los estudiantes en cuanto a la utilidad de la intervención, la modalidad de las sesiones realizadas y las posibles mejoras para nuevas intervenciones.

En cuanto a la asistencia al taller, asistieron de forma periódica 30 estudiantes de los 37 convocados. El 88% de los asistentes, participó de las ocho sesiones más el focus group, obteniendo bonificación, mientras que el 12% restante, faltó sólo a una sesión.

4.- Resultados.

Se presentarán los resultados finales, en términos de aprobación/reprobación de la asignatura, así como también las calificaciones en rango de categorías de todos los alumnos intervenidos en el Taller de Álgebra Lineal realizado durante el semestre académico 2019-1, comparando resultados con aquellos estudiantes que debiendo asistir no lo hicieron. Así también se expone una síntesis de las opiniones relativas a la intervención obtenidas en la evaluación cualitativa de la intervención y de la sesión de focus group.

Como se observa en la Tabla 1, de los 37 alumnos que cursaron la asignatura Álgebra Lineal durante el 2019-1, un 75,6% aprobó la asignatura.

Tabla 1. Aprobación/reprobación del total de estudiantes que cursaron la asignatura Álgebra lineal durante el 2019-1.

	Número de estudiantes	%
Aprobados	28	75.6
Reprobados	9	24.4

N=37.

La Tabla 2 muestra la tasa de aprobación y reprobación del total de estudiantes que cursaron la asignatura, diferenciando entre aquellos estudiantes que asistieron de los que no asistieron a la intervención. De los 30 estudiantes que asistieron, un 73,3% de ellos aprueba la asignatura al final de semestre, mientras que de aquellos que no asistieron, un 85,7% aprueba la asignatura.

Tabla 2. Aprobación/Reprobación de estudiantes asistentes y no asistentes a la intervención en Álgebra lineal durante el 2019-1.

	Asistentes		No asistentes	
	n° estudiantes	%	n° estudiantes	%
Aprobados	22	73.3	6	85.7
Reprobados	8	26.7	1	14.3
Total	30	100	7	100

En cuanto al análisis en base a las calificaciones finales, considerando una escala de 1.0 a 7.0, la Tabla 3 muestra la comparación entre aquellos estudiantes que asistieron de los que no asistieron a la intervención. Un 26,7% de los asistentes califica con bajo 4.0 al finalizar la asignatura, a diferencia de un 14,3% del grupo sin intervención. Por otro lado, entre el rango entre 4.0 a 4.3, se

encuentra el 36,7% de los estudiantes intervenidos, en comparación al 71,4% de los no intervenidos. Finalmente, un 36.7% de los estudiantes asistentes a la intervención obtiene calificaciones sobre el 4.4, en comparación al 14,3% de aquellos estudiantes que no asistieron al taller.

Tabla 3. Calificaciones finales (1.0 a 7.0) de estudiantes asistentes y no asistentes a la intervención en Álgebra Lineal durante el 2019-1

	Asistentes		No asistentes	
	N° estudiantes	%	N° estudiantes	%
< 4.0	8	26.7	1	14.3
4.0 a 4.3	11	36.7	5	71.4
>4.4	11	36.7	1	14.3
Total	30	100	7	100

La evaluación cualitativa del taller por parte de los estudiantes, indicó que el 88% de los participantes evaluaron con nota sobre el 6.0 la intervención. Además, el 100% recomendaría esta actividad a otros compañeros que cursen la asignatura en semestres posteriores. En cuanto a los aportes de la intervención, señalados en la Tabla 4, la categoría más destacada fue “comprensión de los contenidos”, seguida por “espacio para resolver dudas”. Finalmente en cuanto a las sugerencias de mejora para próximas intervenciones, destaca tener mayor flexibilidad en horarios y asistencia, realizar ejercicios de evaluaciones anteriores y ejercicios de mayor complejidad.

Tabla 4. ¿Por qué crees que el programa fue un aporte para reforzar el manejo de contenidos en Álgebra Lineal?

Categoría	Frecuencia
Favoreció la comprensión de contenidos.	13
Resolvió dudas.	5
Permitió ordenar mi estudio.	4
Se explicaba de forma sencilla los contenidos	2
Permitió estar más conectado con la asignatura	2
Se explicaban los ejercicios paso a paso	2
Fue una instancia para ejercitar	1
Favoreció el trabajo grupal.	1

Adicionalmente, los estudiantes en la sesión de focus group destacaron de la intervención que les permitió tener un espacio para evaluar y modificar la forma de estudio y por otro, para reforzar la práctica de los contenidos, visualizándolos

de una manera distinta a la cátedra, tomando consciencia de la importancia de entender los contenidos por sobre la ejercitación. En cuanto a la dinámica de las sesiones, destacaron el aporte y el complemento de los docentes a cargo, donde la Psicóloga se enfocaba en el cómo estudiar, mientras que el ayudante en el qué, explicando los contenidos con menor lenguaje técnico. Así también, la posibilidad de trabajar en grupo para resolver ejercicios y aclarar dudas. Como sugerencias de mejora, indicaron la entrega de las pautas de los ejercicios vistos en sesión, junto con aumentar la práctica en el aula.

5.- Conclusiones.

La tasa de aprobación en la asignatura Álgebra Lineal aumentó en comparación a los semestres académicos anteriores. Aun cuando la tasa de aprobación fue mayor en el grupo de aquellos estudiantes que no participaron de la intervención, sí se evidencia una mejora en los promedios finales de aquellos alumnos que sí asistieron al taller.

Siete estudiantes se auto-marginaron de la intervención y, el 85% de ellos aprobó la asignatura. Esto pudo deberse a que previo al inicio del taller ya tenían consciencia de las dificultades que gatillaron la reprobación anterior, no necesitando de este tipo de intervención. Así como también que las causas que generaron la reprobación hayan sido producidas por factores externos a lo académico.

Los comentarios entregados por los estudiantes que participaron de la intervención refuerzan la idea de continuar generando instancias donde se fomente la reflexión de los contenidos por sobre la ejercitación masiva. Intervenciones donde además se puedan aclarar conceptos, bajar el lenguaje técnico y donde se facilite el espacio para el trabajo colaborativo entre pares.

Creemos que este tipo de intervenciones, donde se vinculen temas de contenido junto con variables propias del proceso de estudio, y donde se trabaje en equipos multidisciplinarios, deben continuar replicándose en distintos cursos de las carreras de Ingeniería. Para próximas intervenciones, queda la tarea de buscar alternativas que permitan reforzar variables del proceso de estudio y de la autorregulación del estudiante, sin dejar de lado el tiempo necesario para reforzar los contenidos. Así también, implementar este tipo de intervenciones en otras asignaturas de la carrera de Ingeniería en años posteriores al primer año de carrera, con el fin de instalar la importancia de la comprensión y el pensamiento reflexivo por sobre la ejercitación mecánica y masiva como estrategia para aprobar asignaturas y mejorar la profundización del aprendizaje.

6.- Referencias.

Capote, G., Rizo, N. & Bravo, G. (2016). La formación de ingenieros en la actualidad. Una explicación necesaria. *Universidad y sociedad*, 8(1), 21-28.

- Centro de Microdatos (2008). *Estudio sobre causas de la deserción universitaria*. Santiago de Chile: Departamento de Economía, Universidad de Chile.
- Choi, K.-H., Buskey, W., & Johnson, B. (2010). Evaluation of counseling outcomes at a university counseling center: The impact of clinically significant change on problem resolution and academic functioning. *Journal of Counseling Psychology*, 57, 297–303. doi:10.1037/a0020029
- Costa, V. & Vacchino, M.C. (2007). *La enseñanza y aprendizaje de Álgebra lineal en la Facultad de Ingeniería, UNLP*. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/282360203_LA_ENSEÑANZA_Y_APRENDIZAJE_DEL_ALGEBRA_LINEAL_EN_LA_FACULTAD_DE_INGENIERIA_UNLP
- Díaz, C. (2009). Factores de deserción estudiantil en Ingeniería: Una aplicación de modelos de duración. *Información tecnológica*, 20(5), 129-145.
- Matthews, M. (2016). Keeping students in engineering: A research-to-practice brief: American Society for Engineering Education. Recuperado de <https://www.asee.org/retention-project/keeping-students-in-engineering-a-research-guide-to-improving-retention>
- Paz, H. (2010). La enseñanza centrada en resolución de problemas pone en marcha estrategias metacognitivas en la formación del estudiante de ingeniería. *Universidad EAFIT*, 46(157), 40-54.
- Sharkin, B. S. (2004). College counseling and student retention: Research findings and implications for counseling centers. *Journal of College Counseling*, 7, 99–109.

Acercamiento temprano y Retención Universitaria: La Entrevista de Inicio como herramienta que favorece la adherencia a programas de retención en primer año de educación superior

Línea Temática: Políticas nacionales y gestión institucional para la reducción del abandono

Angélica Albornoz Lillo ps.aalbornozlillo@gmail.com Chile
Universidad del Bío-Bío

Pablo Rodríguez Elgueta pablo.rodriguez.elgueta@gmail.com Chile
Universidad del Bío-Bío

Resumen

Uno de los principales desafíos de las instituciones de educación superior es la disminución de sus índices de deserción estudiantil especialmente en el primer año, ello al considerarse a nivel internacional como un determinante para evaluar la eficiencia interna de las instituciones terciarias, debido a que la mayor deserción de estudiantes se produce en este período de acuerdo a lo informado por el Servicio de Información de Educación Superior (SIES, 2018).

En este marco, la Universidad del Bío-Bío en Chile se encuentra adscrita al Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la Educación Superior - PACE, cuya misión en la educación terciaria es favorecer el logro académico de los jóvenes, implementando para ello dispositivos de acompañamiento y seguimiento que faciliten el desarrollo autónomo y la retención de los y las beneficiarios/as del programa (MINEDUC). En este contexto, el PACE de la Universidad del Bío- Bío cuenta con un sistema de tutores pares y profesionales que prestan acompañamiento en la línea académica y psicoeducativa.

El objetivo de este trabajo es dar a conocer los resultados de la labor unificada de profesionales del área psicoeducativa quienes se encargan de elaborar estrategias y herramientas tendientes al acompañamiento socioemocional, motivacional y vocacional de los/las jóvenes, siendo una de éstas la Entrevista de Inicio, dispositivo que tiene por objetivo realizar un primer acercamiento con el/la estudiante de primer año, informarle del acompañamiento y los beneficios que otorga el programa PACE y favorecer el establecimiento de un vínculo que permita la intervención oportuna en los casos que sea necesario.

Se comparó los mecanismos de primer acercamiento desde el Programa a los estudiantes los años 2017, 2018 y 2019 y cómo estos impactaron en la adherencia a las distintas líneas de trabajo que contempla el acompañamiento PACE y a su vez, en la retención de los/las estudiantes beneficiarios, obteniendo que el año 2017 en el que no se implementó una Entrevista de Inicio la retención de la población PACE alcanzó un 88,28% al mes de julio, lo que corresponde a una deserción de 17 estudiantes al término del primer semestre académico.

Por otra parte, durante el año 2018, se instauró la Entrevista de Inicio como una herramienta de primer acercamiento, siendo aplicada por tutores pares y cuyo objetivo era conocer la situación actual del estudiante en relación al cumplimiento de sus deberes administrativos dentro de la universidad. Ese año la retención de la población PACE alcanzó un 88,00% al mes de julio, lo que corresponde a una deserción de 21 estudiantes, del total de matriculados.

Finalmente, el año 2019 la Entrevista de Inicio fue aplicada por profesionales psicoeducativos, cuyo objetivo fue no solo conocer la situación administrativa actual del estudiante sino que también aspectos motivacionales y vocacionales, informando del acompañamiento que se realiza por parte del programa y de los profesionales con los que cuenta. Este año la retención de la población PACE hasta el mes de julio alcanzó un 95,32%, lo que corresponde a una deserción de 8 estudiantes.

Se concluye que la entrega de información oportuna al estudiante acerca del acompañamiento que se le otorga favorece la adherencia al Programa y el sentido de pertenencia al mismo; de este modo, el estudiante puede hacer uso de los beneficios tanto académicos como psicoeducativos.

Este trabajo contribuye a la retención de población universitaria, visibilizando la necesidad de implementar herramientas de un acercamiento temprano hacia los estudiantes que informe a éstos sobre los beneficios con los que cuentan por pertenecer a los distintos programas de acompañamiento a la educación terciaria; lo que permite una intervención oportuna que disminuye la deserción precipitada.

Palabras clave: Abandono, Entrevista, Acompañamiento, Acercamiento Temprano, Retención Universitaria.

1. Introducción

El Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la Educación Superior (PACE) se configura en un programa gubernamental que promueve la restitución de derechos educacionales de aquellos y aquellas estudiantes académicamente destacados durante su educación secundaria, pertenecientes a establecimientos educacionales insertos en contextos vulnerables (MINEDUC). De esta manera, se despliegan acciones de preparación y apoyo permanentes para estudiantes

desde el tercer año de enseñanza media que se extienden hasta el primer año universitario, favoreciendo a quienes en virtud de la brecha socioeconómica no alcanzan resultados positivos en la Prueba de Selección Universitaria (PSU), puntuación de la cual depende el ingreso o no de un estudiante a la educación terciaria estatal.

Es por lo anterior que, son diversas las instituciones de educación superior chilenas que implementan este programa siendo desde el año 2017 la Universidad del Bío-Bío una de ellas, favoreciendo el ingreso de estudiantes destacados durante su trayectoria académica pero que no necesariamente obtuvieron resultados positivos a partir de la PSU, permitiéndoles de este modo, el acceso a la educación superior y monitoreando su avance académico durante el primer año de estudios mediante diversas estrategias de acompañamiento.

Una de estas estrategias es el Acompañamiento Psicoeducativo, área encargada de elaborar herramientas tendientes al acompañamiento socioemocional, motivacional y vocacional de los/las jóvenes, pero cuya implementación no ha sido transversal a los tres años del programa en la Universidad del Bío-Bío, sino que sólo a los dos últimos (2018-2019), presentando mejoras sustanciales con el tiempo que han favorecido a su vez, la retención estudiantil en el sistema terciario.

2. La Entrevista de Inicio:

La Entrevista de Inicio es un dispositivo implementado en la Universidad del Bío-Bío los años 2018 y 2019 y que tiene por objetivo central realizar un primer acercamiento con el/la estudiante de primer año, bajo la premisa de que ingresar a la educación superior conlleva una serie de cambios en la vida del estudiante, los cuales en ocasiones pueden presentarse como obstaculizadores de un adecuado proceso de inserción a la vida universitaria y cuya intervención oportuna resulta indispensable para un adecuado proceso de adaptación. Por esta misma razón es que López, Vivanco & Mandiola (2006) mencionan que existen una serie de problemáticas comunes que aparecen en el proceso de adaptación a la cultura universitaria, entre los que destacan las condiciones del medio físico, la relación con los profesores y sus pares, la administración del tiempo para compatibilizar las obligaciones académicas con la vida familiar y social, contar con servicios de apoyo pedagógicos y psicológicos, además de las obligaciones de carácter administrativas.

Estas problemáticas podrían verse acrecentadas si los alumnos en etapas anteriores del sistema educativo vivieron procesos educativos caracterizados por falta de entrenamiento en estrategias de aprendizaje. Es posible que el paso desde un espacio educativo protegido centrado en la adquisición de contenidos

más que en la construcción autónoma de conocimiento, como ocurre en la educación chilena, sea un elemento determinante de estos resultados (Pérez, Valenzuela, Díaz, González-Pianda & Núñez., 2013).

2.1 La Entrevista de Inicio: Aplicación y Resultados

Durante el año 2017 el equipo de profesionales del PACE de la Universidad del Bío-Bío que otorgaron acompañamiento psicoeducativo fue mínimo. Este primer año de implementación del programa se centró principalmente en brindar un acompañamiento académico a los y las beneficiarios/as, siendo ésta la razón por la cual no se implementó una Entrevista de Inicio, estableciéndose acercamiento con los y las estudiantes a través de diversos mecanismos menos fructíferos lo que favoreció la deserción desinformada de los mismos/as. Durante ese año la deserción durante el primer semestre alcanzó un total de 17 estudiantes, de un total de 145 matriculados.

Es a partir de lo anterior que como programa surge la necesidad de generar instancias en las que se pueda acompañar a los estudiantes en la etapa de adaptación de una manera más activa, con la finalidad de realizar un seguimiento que permita reconocer cuáles son los principales obstaculizadores del proceso para cada uno de ellos. En esta línea, de la Cruz y Abreu (2008) señalan que resulta de gran relevancia seleccionar grupos de profesionales afines para ponerlos en contacto con los alumnos a través del acercamiento temprano, por ello, y habiendo identificado que la principal razón de deserción durante el 2017 fue de corte vocacional, el programa incorporó a su equipo profesionales del área psicosocial durante el transcurso del 2018, con el fin de proporcionar a los y las estudiantes un acompañamiento integral no sólo centrado en la nivelación académica sino también, enfocado a facilitar la adaptación socioemocional y la definición vocacional.

Ese año se implementó por primera vez una Entrevista de Inicio, elaborada por la única profesional Psicóloga del equipo en ese entonces y, cuyas preguntas estaban enfocadas principalmente a conocer aspectos cuantitativos y administrativos. Sin embargo, el contar con una profesional del área limitó este primer acercamiento; debido a la alta matrícula de estudiantes vía programa PACE de ese año

(175) ésta entrevista fue aplicada por tutores pares, esto es, estudiantes de cursos superiores; por lo que el instrumento no logró recoger aspectos más cualitativos como desarrollo vocacional y expectativas, así como tampoco se configuró en una instancia para informar detalladamente a los/as estudiantes sobre el acompañamiento con el cual contarían durante el año.

Con la finalidad de subsanar lo anterior, se sumó al equipo 3 profesionales del área psicosocial, conformándose de este modo duplas de trabajo en cada una de las 2 sedes de la universidad que se encargaron de, en un corto tiempo, informar a todos los estudiantes beneficiados sobre el acompañamiento psicoeducativo. Si bien lo anterior favoreció el contacto entre profesional y estudiante permitiendo abarcar una población mayor en menos tiempo, no logró generar canales de confianza suficientes, por lo que muchos estudiantes hicieron uso del acompañamiento psicoeducativo tardíamente, aumentando la deserción institucional desinformada y en muchos casos precipitada, esto ya que en muchas ocasiones se asesoró a los y las estudiantes una vez ya habían desertado de la universidad. Lo anterior, si bien disminuye la retención institucional se consideró en muchos casos como 'deserciones exitosas', toda vez que los estudiantes desertaron de la universidad pero no del sistema terciario, en su mayoría, emigraron a otras casas de estudio o bien, realizaron una deserción con la promesa de reincorporarse el año entrante a otra especialidad, ello tras contar con asesoría vocacional por parte de los y las profesionales del PACE; ese año, desertaron 21 estudiantes durante el primer semestre académico, de los cuales 12 lo hicieron debido a disconformidad con la carrera cursada.

Este 2019 por su parte, y con un equipo psicoeducativo conformado por 4 profesionales Psicólogos es que se implementó una Entrevista de Inicio más compleja que recogió aspectos más cualitativos; es así como se abordaron temáticas vocacionales, expectativas profesionales y posibles dificultades psicosociales y académicas en los y las estudiantes, siendo aplicada por los mismos profesionales quienes a su vez informaron y explicaron sobre las distintas instancias de acompañamiento ofrecidas, generando de este modo una vinculación temprana positiva con los/as beneficiarios/as del programa. Es así, como muchos/as estudiantes se han acercado a los/as profesionales durante el transcurso del año, estableciéndose una comunicación fluida marcada por relaciones de confianza que facilitan intervenciones oportunas y asesorías acordes a las necesidades emergentes, este primer semestre la cantidad de estudiantes desertores es de 8, de un total de 171 matriculados.

Tabla N°1: Retención de Estudiantes adscritos al Programa PACE en la Universidad del Bío-Bío, durante el período marzo-julio de los años 2017, 2018 y 2019.

Año	N° de estudiantes PACE desertores de la UBB/N° de estudiantes PACE matriculados	Porcentaje de Retención
-----	---	-------------------------

2017	17/145	88,28%
2018	21/175	88,00%
2019	8/171	95,32%

Según la tabla anterior, es que es posible apreciar que los porcentajes de retención aumentaron sistemáticamente entre los años 2017, 2018 y 2019, ello en virtud de la complejización del acompañamiento y el establecimiento de una vinculación temprana con los estudiantes, lo que favoreció la adherencia a las distintas acciones de apoyo a la adaptación universitaria; obteniéndose durante el año 2017 una deserción del 11,72% (17 estudiantes), el 2018 del 12% (21 estudiantes) que si bien significa un mayor número de deserciones no representa diferencias porcentuales significativas toda vez que la matrícula de ese año aumentó considerablemente en comparación al año anterior; mientras que este 2019 la deserción ha alcanzado un 4,68%, correspondiente a 8 estudiantes desertores durante el primer semestre.

3. Conclusión

El acercamiento temprano favorece el establecimiento de un vínculo entre profesional y estudiante, transformándose en un puente para la intervención oportuna ante la presencia de problemáticas de diversa índole. De esta manera es que el profesional no sólo deberá contar con instrumentos que favorezcan este primer acercamiento, sino que también deberá mantener una estrecha vinculación con personas, tanto en lo individual como en lo social, dando cuenta no sólo de capacidad técnica en su trabajo, sino que también deberá considerar el conjunto de valores culturales y repertorios de actitudes acordes con la responsabilidad que implica trabajar con seres humanos (Ariza & Ocampos, 2005); lo que queda demostrado con las distintas formas de ejecución de la Entrevista de Inicio, instrumento que se ha complejizado con los años y que pretende posicionarse cada vez con mayor fuerza como la principal herramienta de vinculación inicial entre profesional y estudiante.

En este sentido, se pudo apreciar cómo el acercamiento temprano entre profesional y estudiante resultó ser predictor de la adherencia al programa de acompañamiento de manera oportuna. El establecimiento de una instancia semiestructurada basada en la empatía permite que el y la estudiante recepcionen de mejor manera las acciones de monitoreo durante el transcurso del año. Común fue durante el 2017 y el 2018 que muchos estudiantes no conocieran el acompañamiento que se les brindaba, explicitando por tanto no formar parte del mismo; situación que no se ha presentado durante este 2019 en

donde cada estudiante fue informado inicialmente de las acciones de seguimiento que se realizarían durante el año, por lo que inclusive la comunicación ha logrado ser fluida y cruzada. De igual manera, los y las estudiantes han logrado reconocer en los profesionales y tutores pares figuras de contención ante las cuales acudir, presentándose como una instancia válida de asesoramiento ante conflictos inherentes a procesos de adaptación.

Lamentablemente, muchos y muchas estudiantes aún consideran que los programas de acompañamiento universitario se asemejan a los de la educación secundaria, teniendo éstos últimos un énfasis en la nivelación por la falta de habilidades académicas; motivo por el cual el desafío es continuar brindando planes de intervención integrales y verticales que acerquen al profesional con el estudiante, de manera que este último pueda acceder al mismo en un marco de confianza, toda vez que el éxito y la adherencia a los procesos de acompañamiento no sólo radican en la expertis teórica del profesional a cargo, sino que también en su capacidad para generar un vínculo temprano.

4. Referencias

Ariza Ordóñez, Gladys, Ibeth, & Ocampo Villegas, Héctor Balmes. (2005). El Acompañamiento Tutorial como estrategia de la formación personal y profesional: Un estudio basado en la experiencia en una institución de Educación Superior. *Universitas Psychologica*, 4(1), 31-42. Retrieved August 30, 2019, en: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1657-92672005000100005&lng=en&tlng=es .

de la Cruz Flores, Gabriela, & Abreu Hernández, Luis Felipe. (2008). Tutoría en la educación superior: transitando desde las aulas hacia la sociedad del conocimiento. *Revista de la educación superior*, 37(147), 107-124. Recuperado en 30 de agosto de 2019, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602008000300008&lng=es&tlng=es.

López Bravo, Ilse M., Vivanco Skarneo, Zulema, & Mandiola Cerda, Enrique. (2006). Percepción de los alumnos sobre su primer año de universidad: Facultad de medicina Universidad de Chile. *Educación Médica*, 9(3), 31-37. Recuperado en 30 de agosto de 2019, de http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1575-18132006000300006&lng=es&tlng=es .

MINEDUC (2019).. Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la Educación Superior PACE. ¿Qué es el PACE?. Recuperado en 30 de agosto de 2019, de <https://pace.mineduc.cl/sobre-el-programa-pace/que-es-el-pace/>

MINEDUC (2018). Informe Retención de 1 er Año de Pregrado, Cohortes 2013 - 2017. Recuperado en 30 de agosto de 2019, de https://www.mifuturo.cl/wp-content/uploads/2019/03/informe_de_retencio%CC%81n_sies_2018_02102018.pdf

Pérez V, Ma Victoria, Valenzuela Castellanos, Marco, Díaz M, Alejandro, González-Pienda, Julio Antonio, & Núñez, José Carlos. (2013). Dificultades de aprendizaje en estudiantes universitarios de primer año. *Atenea (Concepción)*, (508), 135-150. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-04622013000200010>

Implementación del acompañamiento en la ULAGOS: estrategia para la retención y el buen rendimiento académico en estudiantes iniciales 2018

Línea Temática 4: Prácticas de integración universitaria para la reducción del abandono.

Paulina Cea Cancino	paulina.cea@ulagos.cl	Chile	Universidad de Los Lagos
Carlos Triviño Ruiz	carlos.trivino@ulagos.cl	Chile	Universidad de Los Lagos
Patricio Cuevas Astudillo	patricio.cuevas@ulagos.cl	Chile	Universidad de Los Lagos
Cesar Santibáñez Candia	cesar.santibanez@ulagos.cl	Chile	Universidad de Los Lagos
Sergio Montiel Contreras	sergio.montiel@ulagos.cl	Chile	Universidad de Los Lagos
Carlos Narria del Portillo	carlos.narria@ulagos.cl	Chile	Universidad de Los Lagos
Cristina Perez	cperez@ug.uchile.cl	Chile	Universidad de Los Lagos
Ximena Vera Matus	ximena.vera@ulagos.cl	Chile	Universidad de Los Lagos

Resumen. Durante los últimos quince años, en Chile se han implementado una serie de medidas para disminuir los índices de abandono de los/as estudiantes y mejorar la eficacia en los resultados de la formación universitaria, no obstante, el promedio nacional de deserción se acerca al 30% (MINEDUC, 2009), afectando principalmente a estudiantes de los dos primeros quintiles socioeconómicos (OCDE, 2009).

El presente trabajo analiza en términos estadísticos, el impacto de las estrategias de acompañamiento en la tasa de retención y de rendimiento académico de estudiantes iniciales de la cohorte 2018, implementadas por profesionales y tutores/as pares del Centro de Acompañamiento para la Equidad y la Formación Integral –CAI- en los campus Osorno y Puerto Montt de la Universidad de Los Lagos. Para ello se realizó un análisis correlacional bivariado del registro digital de asistencia a las actividades de acompañamiento, matrícula de la cohorte 2018 (1.160 estudiantes) y rendimiento calculado en base al promedio de notas de ambos semestres del primer año académico (escala de 1,0 a 7,0).

Los resultados del estudio, permiten concluir que a medida que los/as estudiantes presentan una mayor asistencia a las actividades de acompañamiento académico y/o socioemocional, se observa un incremento en el rendimiento logrado y la probabilidad de continuar estudios en el año académico 2019 en la misma carrera. En relación a lo anterior, este estudio

contribuye al análisis del abandono en educación superior, ya que permite generar estrategias de integración, evaluar la eficacia y optimizar las acciones implementadas.

Palabras Clave: Retención, Deserción, Rendimiento académico, Acompañamiento.

1. Deserción en Educación Superior

La retención de estudiantes, y su contracara, la deserción, constituyen una de las grandes preocupaciones del Ministerio de Educación y en general, de todos los actores del sistema de Educación Superior (Rolando, R. Salamanca, J. Lara, A., 2010). Esto debido a que la tasa de retención de estudiantes en Educación Superior, en especial en primer año, es uno de los indicadores más utilizados a nivel internacional para evaluar la eficiencia interna de las instituciones terciarias, considerando que la mayor deserción de estudiantes ocurre en ese período (SIES: 2016).

La deserción se entiende como el abandono prematuro de un programa de estudios antes de alcanzar el título o grado, considerando un tiempo suficientemente largo para descartar la posibilidad de que el estudiante se reincorpore (Aguilera, Rodríguez, Parrao y Monteverde, 2017). En la educación superior, la deserción es un problema que afecta al sistema en su conjunto, siendo diverso y con múltiples factores que derivan en el abandono definitivo o momentáneo del sistema (Mauna: 2013).

En el año 2017, en Chile la retención calculada fue de un 78,7%. Al visibilizar las principales brechas de ingreso, se pesquisan debilidades en contenidos, escasos hábitos de estudios, diferencias en metodologías de enseñanza y aprendizaje de la universidad comparada con las de los establecimientos de origen (Centro de Microdatos, U. de Chile: 2008).

1.1 La deserción en la Universidad de Los Lagos

En la Universidad de Los Lagos, la retención calculada en el año 2017 fue de un 79,5% para las carreras profesionales con licenciatura (Dirección Análisis Institucional, 2017). Este indicador, se refiere al porcentaje de estudiantes que estando matriculados en su carrera como estudiantes de primer año, se mantiene en la institución y en la misma generación o cohorte de origen (SIES: 2018). En tanto, la deserción se refiere a aquellos/as estudiantes que no se han matriculado en el año posterior a su ingreso como estudiantes iniciales. Por su parte, se entiende el concepto de estudiantes iniciales como aquellos/as estudiantes que ingresan a primer año de un programa específico de estudios en una institución (SIES: 2018).

A la luz de los datos recabados durante la caracterización inicial en la ULagos, es posible identificar que quienes ingresan a la institución se encuentran en una condición de alta vulnerabilidad: 70% en los quintiles I y II, 87% si se considera hasta el quintil III; la mayoría proviene de establecimientos municipales (60%) y

colegios particulares subvencionados (40%); constituyen la primera generación en acceder a la educación superior; y en muchos casos, compatibilizan algún tipo de trabajo remunerado con su proceso formativo (PMI ULA 1502). De esta forma, se les puede caracterizar como un grupo en alto riesgo de desertar, cobrando relevancia la implementación de programas de acompañamiento como el CAI ULAGOS para favorecer la adaptación a la vida universitaria.

En este estudio se considera como rendimiento académico a las notas obtenidas, como un indicador que certifica el logro alcanzado, ya que es un indicador preciso y accesible para valorar el rendimiento académico (Garbanzo: 2007) de los/as estudiantes iniciales que participan de las actividades del Área de Acompañamiento del CAI ULAGOS.

2. Implementación de estrategias de acompañamiento

El año 2017 se crea el Área de Acompañamiento del CAI en la Universidad de Los Lagos, programa diseñado e implementado con mejoras el año 2018 para otorgar apoyo académico y socioemocional a los y las estudiantes iniciales de todas las 26 carreras profesionales de pregrado existentes en los campus Osorno y Puerto Montt. Para este efecto, se conformaron equipos profesionales de Lenguaje, Matemática, Ciencias, Psicóloga y Educadora Diferencial, además de tutores pares seleccionados junto a las jefaturas de carrera a las cuales se destinarían las actividades de apoyo.

La implementación de estas estrategias, se consensuó con los(as) académicos(as) que impartían asignaturas en primer y segundo semestre, revisando los programas de asignatura, los principales contenidos de alta dificultad en cada carrera, así como los históricos de reprobación. Además cada carrera informó sobre aspectos no disciplinarios que interferían con el adecuado desempeño de sus estudiantes iniciales, como escasos hábitos de estudio y de organización de los tiempos destinados a actividades académicas, además de problemáticas familiares, socioemocionales, distancia de su lugar de origen, económicas, entre otras. Este último aspecto, permitió construir un sistema de acompañamiento complejo y articulado estrechamente con el quehacer al interior de las carreras y sus asignaturas, efectuando feedback periódico sobre el avance de las acciones de apoyo y las que cada carrera se comprometía a realizar, con un diálogo constructivo y centrado en dar respuesta oportuna y éticamente ajustada a las necesidades de los y las estudiantes.

Este vínculo con las carreras permitió diseñar y llevar a cabo cuatro estrategias principales:

Acompañamiento desde la Asignatura: Permite realizar el apoyo académico y/o socioemocional al interior del horario de clases, vinculado a los contenidos y en estrecho acuerdo con el/la académico/a encargado/a del curso respecto de las temáticas a trabajar y las técnicas más apropiadas. Ello favoreció lograr una amplia cobertura del acompañamiento en términos de la cantidad de estudiantes atendidos, además de visibilizar el vínculo entre el Área y su disciplina elegida.

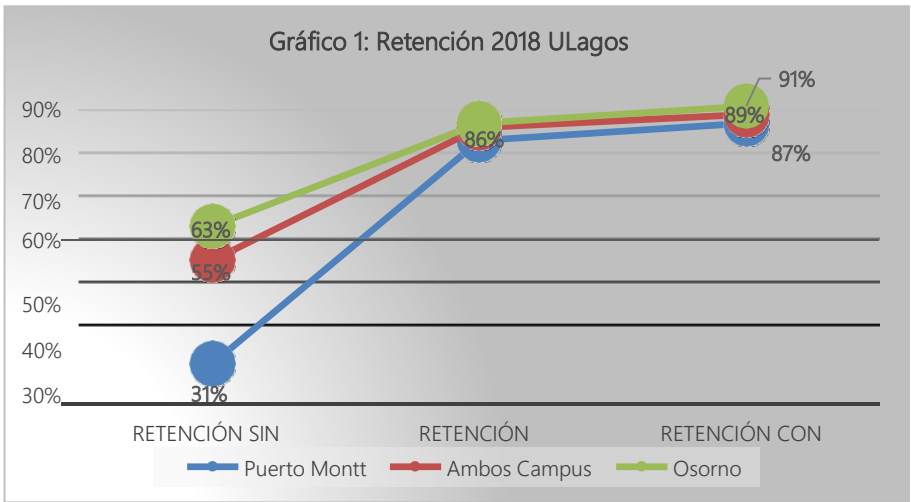
Taller Focalizado Disciplinar: Bajo el mismo preconcepto del acuerdo con el/la académico/a de una asignatura con contenidos o habilidades de connotada dificultad, se convocó a los y las estudiantes a participar de acompañamiento académico y/o socioemocional en horarios externos a la asignatura. Se implementaron talleres a grupos reducidos de estudiantes (15 aproximadamente) promoviendo la identificación de sus dificultades y la consulta sobre dudas disciplinarias que, por regla general, no se atreven a plantear al/la docente titular de la asignatura.

Asesoría Personalizada: Consiste en realizar apoyos académicos o socioemocionales de manera individual, otorgando a los y las estudiantes, la posibilidad de formar un vínculo cercano y de confianza con el/la profesional de acompañamiento para abordar sus dificultades específicas.

Tutoría Par: Cualquiera de las estrategias antes descritas se adscribe a esta categoría de acompañamiento, ya que la principal distinción y valor consiste en que la realiza un/a estudiante de segundo año en adelante que dispone de herramientas disciplinarias –aprobación de las mismas asignaturas con dificultad- y habilidades personales –interés por compartir sus aprendizajes y facilitar el de sus compañeros/as iniciales-, se ven reforzadas por la proximidad generacional y la vivencia de experiencias similares a las de sus tutorados/as.

3. Eficacia del Acompañamiento ULagos

Con la finalidad de evaluar y optimizar la eficacia de las acciones implementadas, se sometió a análisis estadístico, todas las actividades de acompañamiento realizadas durante el año académico 2018 en los campus Osorno y Puerto Montt, con el interés de conocer su impacto en el rendimiento académico final de los y las estudiantes iniciales, así como en su retención en primer año. Para ello se analizó la base de datos elaborada con el registro digital de los acompañamientos, además de datos oficiales de la institución respecto al promedio de notas y tasa de deserción, otorgada por Dirección de Análisis Institucional, por cada estudiante de la cohorte 2018. Para validar estadísticamente el impacto de la participación de las actividades de acompañamiento con en la retención, se calculó el estadístico χ^2 (chi cuadrado). De los 1.160 alumnos nuevos matriculados el 2018, 1.036 participaron de actividades de apoyo en cualquiera de sus estrategias ya mencionadas, de los cuales el 89% continúa sus estudios el año 2019, mientras que sólo un 11%, desertó. En la Fig. 1 es posible observar que estas cifras varían en cada campus, siendo mayor la retención en Osorno, con un 91%.

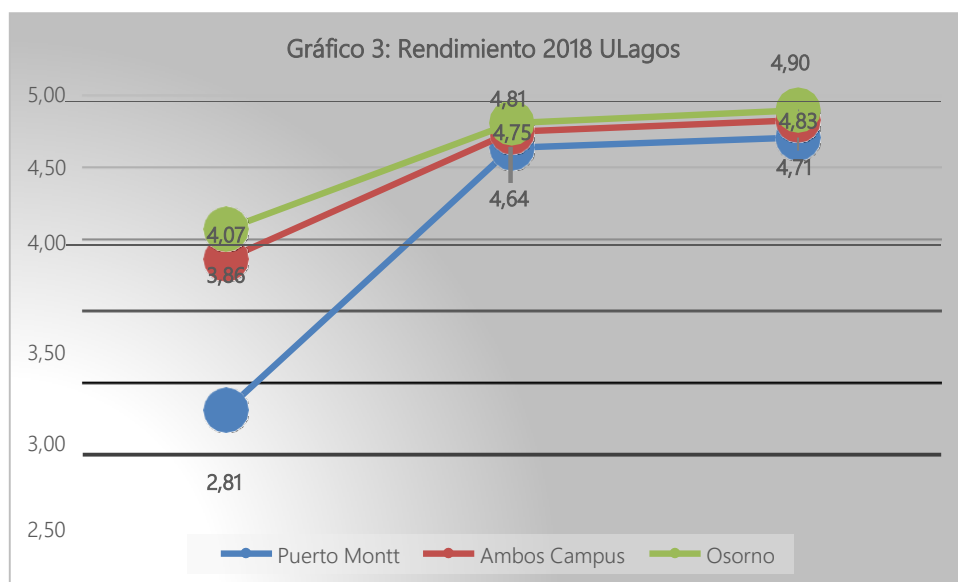


Por otra parte, de los 124 alumnos de la cohorte 2018 que no participaron del acompañamiento, el 55% persisten con sus estudios el 2019, mientras que el 45% desertó. La diferencia entre campus es aún más importante, pues mientras que en Osorno, el 63% continúa sus estudios, sólo el 31% del campus Puerto Montt, se mantiene en la institución en segundo año.

Al desagregar el análisis según la cantidad de veces que los y las estudiantes participaron en las diferentes estrategias de acompañamiento, al incrementarse la asistencia también sube la tasa de retención, en ambos campus, aunque al igual que en el análisis precedente, el porcentaje de retención en el campus Osorno es mayor frente al del campus Puerto Montt (100% versus 92,8% con 15 o más asistencia a actividades de apoyo). Por otro lado, los alumnos que menos participan en actividades de acompañamiento, presentan un menor porcentaje de retención (83,7% promedio en ambos campus si la participación fue de 1 a 5 veces), según se observa en Fig. 2.

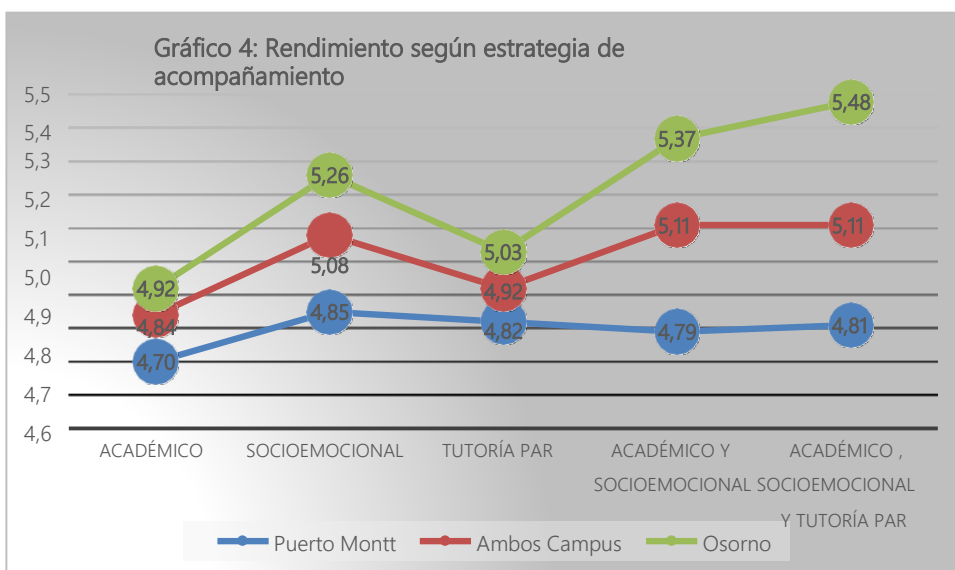
En cuanto al rendimiento obtenido por los y las estudiantes de ambos campus durante el primer y segundo semestre del año académico 2018, se calculó en base al promedio final de las notas - evaluaciones en escala de 1,0 a 7,0- de todas las asignaturas inscritas, información oficial que fue proveída al CAI por la Dirección de Análisis Institucional. Ello permitió cruzar datos sobre la participación de los y las estudiantes en las diversas actividades de acompañamiento y el rendimiento final obtenido durante su primer año de formación profesional. Para validar estadísticamente el impacto de la asistencia a las actividades de acompañamiento en el rendimiento, se calculó el estadístico χ^2 (chi cuadrado).

El análisis dejó al descubierto que aquellos/as estudiantes que participaron de las instancias de apoyo ofrecidas, obtuvieron un rendimiento mayor (4,83 promedio en ambos campus) que quienes no lo hicieron (3,86 promedio en ambos campus), según se puede observar en la Fig. 3.



Con la finalidad* de identificar la posible existencia de diferencias entre el rendimiento logrado por los y las estudiantes según las diferentes estrategias implementadas (por profesional y tutoría par), se hizo un análisis desagregando los resultados por cada una de ellas, se forma aislada y en conjunto. En el Gráfico 4 es posible observar que los y las estudiantes que participaron sólo en actividades de apoyo socioemocional a cargo de profesionales, obtuvieron un rendimiento de 5,08 (promediado entre el 5,26 obtenido en Osorno y el 4,85 en Puerto Montt), disminuyendo a un 4,92 el rendimiento de quienes sólo asistieron a las actividades impartidas por tutores pares, y a un 4,84 cuando sólo participaron de apoyo académico impartido por profesionales.

En tanto, los y las estudiantes que participaron de acompañamiento académico y socioemocional (al menos una vez en cada modalidad), promediaron un 5,11 final (5,37 en Osorno y 4,79 en Puerto Montt), rendimiento igual al obtenido por quienes además de las anteriores dos modalidades de apoyo profesional, asistieron a tutoría par, tal como se aprecia en la Fig. 4.



4. Conclusiones

Si bien las universidades son cada vez más conscientes sobre este desafío de compensar las brechas de conocimiento que poseen sus estudiantes novatos en relación a las exigencias académicas a través de programas de nivelación de competencias o remediales (González, Cortés, Muñoz, Aguilar: 2016), los esfuerzos deben ir más allá de la mera calificación, implementando estrategias en áreas académicas y socioemocionales.

La posibilidad de ofrecer a los y las estudiantes iniciales de la Universidad de Los Lagos, diferentes estrategias de apoyo académico y socioemocional, impartidas tanto por profesionales como por tutores pares, ha permitido pasar de un 79,5% de retención en la cohorte 2017, a un 86% en la cohorte 2018, primera en contar con actividades de acompañamiento formales, diseñadas e implementadas en diálogo con sus carreras y disciplinas, así como en sintonía con sus procesos formativos.

Más allá de valorar cuantitativamente el incremento en la tasa de retención en las carreras profesionales de pregrado, es posible relevar en este estudio que la institución se ha hecho parte del desafío de contribuir a instalar dispositivos de apoyo a sus estudiantes iniciales, disponiendo para ello de sus académicos/as, en el sentido de abrir posibilidades de colaboración estrecha con las iniciativas que buscan fortalecer la retención de sus estudiantes. No obstante, esta tarea no está cumplida con el actual análisis realizado, pues constituye un desafío que se actualiza cada año académico, frente a los acelerados cambios generacionales de las sucesivas cohortes de ingreso.

Entre otras acciones, se requiere de cambios en los métodos de enseñanza y aprendizaje, que involucren cambios en los planes de estudios y prácticas docentes (Centro de Microdatos, U. de Chile: 2008), incluyendo estrategias de

intervención más allá del proceso educativo formal, como actividades de acompañamiento, realizando los esfuerzos necesarios para que la transición desde la escolarización a la enseñanza superior sea lo más natural posible, asegurando que el estudiante además de ingresar, perdure y finalice oportunamente sus estudios superiores (Aguilera, Rodríguez, Parrao y Monteverde, 2017). Por ello, el acompañamiento en la ULagos debe ajustarse de forma permanente a los nuevos perfiles de los y las estudiantes, intentando atender adecuadamente a la diversidad de necesidades de apoyo durante la formación inicial.

Referencias:

- Aguilera, Patricio., Rodríguez, Monserrat., Parrao, Susana., Monteverde, Alesia. Acompañamiento para la permanencia de estudiantes de la Universidad de Playa Ancha durante el 1er semestre de 2017. Versión digital disponible en: <http://pdf.semanticscholar.org/d0e5/b914e86a5c3a3a2bcc8a358ddcff7df1f9dd.pdf>
- Centro de microdatos, Departamento de economía, Universidad de Chile (2008). Informe final: Estudio sobre las causas de la deserción universitaria. Versión digital disponible en: http://www.opech.cl/educsuperior/politica_acceso/informe_final_causas_desercion_universitaria.pdf
- Dirección de Análisis Institucional. Vicerrectoría académica, Universidad de Los Lagos (2016). Anuario estadístico institucional 2016. Versión digital disponible en: <http://www.ulagos.cl/wp-content/uploads/2018/07/ANUARIO-ESTADISTICO-INSTITUCIONAL-2016-UNIVERSIDAD-DE-LOS-LAGOS.pdf>
- Dirección de Análisis Institucional. Vicerrectoría académica, Universidad de Los Lagos (2017). Anuario estadístico institucional 2017. Versión digital disponible en: <http://www.ulagos.cl/wp-content/uploads/2018/07/Anuario-Institucional-2017-Ulagos.pdf>
- Cátedra UNESCO sobre Inclusión en Educación Superior Universitaria. Gratuidad responsable y universal en Chile. (2016). Versión digital disponible en: http://www.paiep.usach.cl/sites/paiep/files/documentos/gratuidad_responsable_y_universal_camara_diputados_noviembre_2016.pdf
- Garbanzo, Guisselle. Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios, una reflexión desde la calidad de la educación superior pública (2007). Versión digital disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/440/44031103.pdf>
- González, Mariela., Cortes, Natalia., Muñoz, Zita., Aguilar, Angélica. Programa de acompañamiento académico a estudiantes que ingresan a primer año a la Universidad Austral de Chile en función del modelo educativo institucional. (2016). Versión digital disponible en: <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1385/1886>
- Mauna, Patricia. Trayectoria de inclusión y exclusión de la educación superior: aspectos estructurales y subjetivos. Versión digital disponible en: https://aequalis.cl/sites/default/files/publicaciones/2019-07/resumenes/acceso-y-permanencia-en-la-educacion-superior-sin-apoyo-no-hay-oportunidad_resumen.pdf

- Servicio de Información de Educación Superior – MINEDUC. (2016). Informe de retención de 1er año cohortes 2011-2015. Versión digital disponible en: http://biblioteca.digital.gob.cl/bitstream/handle/123456789/693/informe%20retencion_sies_2016.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Servicio de Información de Educación Superior – MINEDUC. (2018). Informe de retención de 1er año de pregrado cohortes 2013 - 2017. Versión digital disponible en: http:// analisis.umag.cl/documentos/retencion_1er_ano_sies_2018.pdf
- Rolando, Rodrigo; Salamanca, Juan; Lara, Alfredo (2010) Retención de Primer Año en el Pregrado: Descripción y Análisis de la cohorte de ingreso 2007, SIES – MINEDUC. Versión digital disponible en: <http://www.divesup.cl/sies/wp-content/uploads/2010/02/Retencion-primer-ano-Pregrado.pdf>
- Plan de mejoramiento institucional definitivo para convenios de desempeño en el marco del fondo de desarrollo institucional (2015). Trayectorias Formativas Exitosas: El desafío de la Universidad de Los Lagos con la calidad y la equidad en contextos de alta vulnerabilidad. Versión digital disponible en: <http://dfi.mineduc.cl/usuarios/MECESUP/File/2015/convocatorias/IA/ULA1502.pdf>

IMPACTO DE LAS TRAYECTORIAS FRAGMENTADAS EN LA CUANTIFICACIÓN DEL ABANDONO. EL CASO DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE LUJÁN

Línea Temática: 1. Factores Asociados al Abandono. Tipos y Perfiles de Abandono.

Juan Manuel Fernandez

jmfernandez@unlu.edu.ar

Argentina Universidad Nacional de Luján

Mario Guillermo Oloriz

moloriz@unlu.edu.ar

Argentina Universidad Nacional de Luján

Resumen. La metodología que se aplica para contabilizar a quienes abandonan los estudios superiores es un tema que nos ha llevado a clasificar los tipos de abandono y diferenciar entre quienes abandonan de manera voluntaria de quienes lo hacen para continuar los estudios superiores en otra institución u otra carrera. Más allá de las altas tasas de abandono que se observan a partir de la ampliación del acceso a la educación superior, particularmente en la República Argentina desde la expansión del sistema universitario nacional, resulta adecuado no sobreestimar el fenómeno dado que podría inducir a conclusiones acerca de la “ineficiencia” del nivel superior fundadas en la relación lineal entre el número de egresados y el de ingresantes.

Hemos encontrado que un número importante de quienes consideramos abandonantes del nivel superior luego retoman sus estudios pero sin demasiado éxito o vuelven a abandonar al poco tiempo. También observamos, clasificando los tipos de abandono con información proveniente de fuentes secundarias de información, que la proporción de quienes abandonan por causas relacionadas con el fracaso académico representa solo el 25% de quienes abandonan entre el primer y segundo año de estudios.

Nos preguntamos entonces, si las trayectorias académicas fragmentadas, entendiéndolo por ello a quienes abandonan los estudios durante un período de tiempo y luego los retoman sosteniéndose en el nivel superior e incluso logrando la titulación de grado, no estarían produciendo que se sobreestime el fenómeno del abandono dada la manera en que se está calculando.

A nivel nacional, en la República Argentina, se determina que quien no presenta actividad académica durante un año calendario, y no obtuvo ninguna titulación, es considerado como que ha abandonado los estudios superiores. En nuestro caso, estudiando el abandono en la Universidad Nacional de Luján, considerando once cohortes a los 13 años de haber comenzado la primera, calculamos que algo más del 71% de quienes integraron las mismas no habían egresado ni se encontraban manteniendo actividad académica.

Evaluamos ahora, si quienes alcanzaron una titulación de grado durante los años 2016 a 2018 podrían haberse contabilizado como abandonantes de los estudios en algún momento de su carrera, dado que dejaron de tener actividad académica durante más de un año calendario. Encontramos que el 27,62% de quienes egresaron durante ese período (351 egresados sobre 1.271) dejaron de tener actividad académica por al menos un año calendario desde el momento en que comenzaron sus estudios hasta el momento en que alcanzaron la titulación.

Tuvimos en cuenta a aquellas carreras que tienen trabajo final de graduación o tesis de licenciatura para descartar el período durante el cual los estudiantes se encuentran desarrollando esta actividad académica final para evitar considerar este periodo como trayectoria fragmentada.

Este hallazgo nos hace reflexionar respecto de la manera, momento y estabilidad que tiene el cómputo del abandono dado que cerca del 28% de quienes terminan alcanzando el objetivo de culminar sus estudios de grado fueron contabilizados como abandonantes en algún momento de su carrera académica.

También analizamos el fenómeno por campo disciplinar encontrando que en Historia, Sociología y las Ciencias Tecnológicas se da la mayor proporción de egresados con trayectorias fragmentadas.

Estimamos que resulta indispensable seguir profundizando las modalidades que se aplican para contabilizar a quienes abandonan los estudios superiores para evitar la sobreestimación del fenómeno pudiendo mejorar la orientación de acciones y focalización de las mismas hacia aquellos casos en que resulta más afectiva la intervención.

Descriptores o Palabras Clave: Abandono, Egresados, Trayectorias Fragmentadas, UNLu.

1. *Introducción*

Desde hace algunos años venimos trabajando en mejorar la manera en que se cuantifica el abandono, buscando categorizar a quienes dejan de cursar estudios superiores para identificar los casos en que la institución puede intervenir para desarrollar acciones que permitan que estos estudiantes retomen su carrera. (Oloriz y Fernández, 2017). Aplicamos el mismo principio que postularon, en el año 2011, Arriaga, Burillo, Carpeño y Casaravilla de “dividir el problema para intentar vencerlo más fácilmente”. (2011).

Partiendo del Marco Conceptual sobre Abandono, publicado por el Proyecto Alfaguía, tomamos como definición de abandono a “El cese de la relación entre el estudiante y el programa formativo conducente a la obtención de un título de Educación Superior, antes de alcanzar la titulación” (Grupo de Síntesis Alfaguía, 2013).

En la República Argentina, se considera abandonante al estudiante que sin haber alcanzado alguna de las certificaciones que otorga la carrera, entendiendo que hay carreras que permiten obtener más de un título al otorgar títulos intermedios o de pregrado, deja de tener actividad académica durante un año académico.

Identificamos y caracterizamos 5 tipos abandono que se producen en la Universidad Nacional de Luján (UNLu), utilizando información de fuentes secundarias, lo que nos permitió mejorar la cuantificación del grupo de abandonantes del cual nos debemos ocupar como institución. De esta manera logramos mejorar la cuantificación del abandono que se produce durante el primer año de estudios, pasando de computar el 48,65% a considerar el 30,1% de abandonantes. (Oloriz y Fernández, 2017)

Indagando respecto de las causas que conducen al abandono, en aquellos estudiantes de los que no podemos identificar las mismas desde fuentes secundarias de información, detectamos que un grupo de quienes consideramos como abandonantes, al segundo año de estudio dado que no tenían actividad académica, luego aparecían nuevamente lo que ponía en cuestión la manera y momento de contabilizar el fenómeno. Sin embargo, haciendo un seguimiento de estos casos, con las cohortes 2014 a 2016, de los 332 abandonantes al segundo año que luego retomaron los estudios solo el 50% logró permanecer en la institución un año después de haber retornado. (Fernández y Oloriz, 2018).

Para el cálculo de la Tasa de Abandono de una Cohorte (TAC), se utiliza la fórmula: $TAC = (InCn - EgCn - ReCn) / InCn$

Donde InCn, son los ingresantes de la cohorte, EgCn los egresados de esa cohorte y ReCn los regulares en ese año de la misma cohorte.

Nos preguntamos entonces como inciden las trayectorias académicas fragmentadas, entendiendo por ello a los casos en que un estudiante se ausenta de la institución en una o más oportunidades por un período superior a un año académico, en el cómputo del abandono si luego existen casos en que estos mismos estudiantes logran concluir los estudios y graduarse.

Este fenómeno fue analizado en la Universidad del Estado de Sonora, al norte de la República Mexicana, sobre 3.343 casos de la cohorte 2014, encontrando que solo el 7% de quienes interrumpen los estudios luego regresan y los continúan. (Echeverría Castro, Sotelo Castillo, Barraza Villegas y Ramos Estrada, 2016). No obstante en su trabajo, dado el momento en que fue realizado, estos autores no pueden detectar si luego estos “retornantes” continuaron hasta graduarse.

En otro caso, haciendo un análisis del abandono en carreras de Ingeniería y Arquitectura en la Universidad Politécnica de Madrid, entrevistaron de manera directa a quienes habían abandonado los estudios y pudieron contabilizar que solo el 7% de los abandonantes tenía intenciones de retornar y continuar sus estudios en la misma institución. Sin embargo, nuevamente debido a que se entrevistó a quienes en ese momento no se encuentran en la universidad, los autores no aportan información si efectivamente estos “abandonantes”

retomaron efectivamente los estudios y llegaron a graduarse. (Casaravilla, Del Campo, García y Torralba, 2012)

En otros estudios, existe evidencia que estas trayectorias académicas fragmentadas se producen, principalmente, en el caso de estudiantes que trabajan. Factores asociados a cuestiones laborales, como cambio de puesto de trabajo, modificación del horario de labor o cambio de organización en la que se presta servicio, inciden en que estas personas deban optar por abandonar los estudios durante un tiempo pero sin perder la vocación y motivación por culminar los estudios superiores y alcanzar la graduación. Particularmente en Argentina, en un estudio llevado a cabo en la Universidad Nacional de Río Cuarto, durante el año 2005, observaron que la proporción de estudiantes que estudian y trabajan varía de año en año en función, principalmente, de la situación económica y social del país. (Paoloni, 2011, pag. 5). La autora concluye que resulta, por lo general, desfavorable tanto para la construcción de sus trayectorias laborales como para la continuidad y calidad de sus trayectorias académicas los casos de estudiantes que estudian y trabajan, pero no aporta evidencia respecto de la culminación o no de los estudios en casos de trayectorias académicas fragmentadas.

Desde esta perspectiva, y habiendo identificado que existen estudiantes que en determinado momento contabilizamos como abandonantes que luego retoman los estudios, nos propusimos hacer lo que denominaremos un “Estudio inverso de Cohortes” para identificar graduados que fueron contabilizados como abandonantes. Lo denominamos de esta manera, dado que no haremos un estudio longitudinal ascendente, cronológicamente, sino que partiremos de un conjunto de egresados y estudiaremos su trayectoria académica para identificar si, en caso de ser trayectorias fragmentadas, los habríamos contabilizado como abandonantes en algún momento.

2. Desarrollo

Trabajamos con los egresados durante los años 2016 y 2018, de la totalidad de las carreras de grado de la UNLu, lo que incluyó a las 21 carreras de grado que abarcan 8 de las disciplinas que establece la UNESCO en su nomenclatura internacional. Como nuestro objetivo es analizar el impacto de las trayectorias fragmentadas, no consideramos a dos de las carreras que se ofertaron como Ciclos de Complementación Curricular hasta el año 2013 dado que quienes egresaron de las mismas podrían haber interrumpido su trayectoria académica al haber alcanzado la primera titulación y regresado para concluir la segunda carrera. También dejamos de lado aquellos egresados que cursaron solo parte de la carrera en la UNLu, debido a que cambiaron de carrera en la misma institución o provienen de otras instituciones de educación superior, dado que al hacer solo parte del trayecto formativo no pueden compararse con quienes cursaron la totalidad de la carrera en la misma institución.

Al mismo tiempo, buena parte de las carreras de la UNLu tienen como requisito académico que los estudiantes realicen una tesis o trabajo final para acceder al título de grado. Identificamos estos casos para evitar el error de contabilizar el

tiempo que le demanda al estudiante ese trabajo final como un período en el que no tuvo actividad académica.

Aplicados estos controles, la población en estudio comprendió a 1.271 egresados, de los 1.587 que egresaron entre los años 2016 a 2018, de los cuales seguimos sus trayectorias académicas para evaluar si las mismas fueron fragmentadas.

Encontramos que 351 egresados, el 27,62% de la población en estudio, tuvieron trayectorias académicas fragmentadas. Los mismos dejaron de tener actividad académica durante al menos un año, contado desde el momento en que comenzaron la carrera y el momento en que egresaron o aprobaron la actividad académica anterior a la tesis o trabajo final si así correspondía. Si no hubiéramos detraído de nuestro análisis el trabajo final o tesis de licenciatura, el porcentaje asciende al 67,55%, dado 1.072 egresados presentarían trayectorias fragmentadas.

A esos 351 egresados los contabilizamos como abandonantes en algún momento dado que dejaron de tener actividad académica durante un año. La Tabla 1 muestra la distribución por disciplina, tanto del total de egresados como de aquellos que tuvieron trayectorias fragmentadas.

Tabla 1 – Distribución de Egresados por Disciplina UNESCO y Proporción con Trayectoria Fragmentada

Disciplina UNESCO	Egresados	Fragmentada	%
Ciencias Agrarias	85	13	15,29%
Geografía	274	52	18,98%
Ciencias de la Vida	92	23	25,00%
Ciencias Económicas	58	16	27,59%
Pedagogía	453	126	27,81%
Ciencias Tecnológicas	208	77	37,02%
Sociología	72	30	41,67%
Historia	29	14	48,28%
TOTAL	1.271	351	27,62%

Fuente: Elaboración Propia

El detalle por disciplina muestra que la distribución varía fuertemente, llegando al máximo del 48,28% de los egresados con trayectoria fragmentada, para el caso de Historia, hasta la proporción mínima del 15,29% para Ciencias Agrarias. También se observan diferencias porcentuales importantes entre carreras que se encuentran dentro del mismo campo disciplinar, como es el caso de las carreras de Licenciatura en Administración y la Licenciatura en Comercio Internacional dado que la primera tiene casi el triple de egresados con trayectorias fragmentadas. En la disciplina Ciencias Tecnológicas, las carreras de Ingeniería tienen menor proporción de trayectorias fragmentadas (21%) que la Licenciatura en Sistemas de Información que llega al 43,7% de sus egresados que abandonaron los estudios, por lo menos, durante un año.

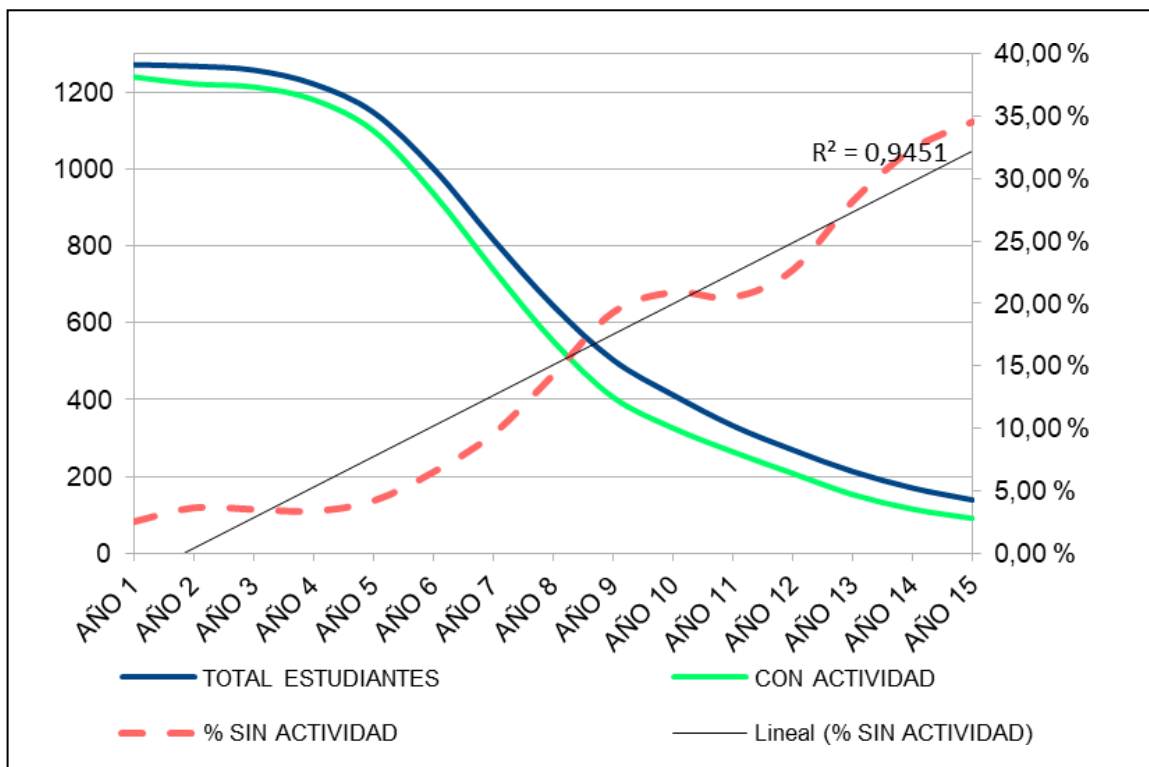
Analizamos luego a esta muestra de egresados, según la cohorte a la que pertenecían, para poder evaluar el momento en que se produce el abandono temporal de los estudios. De esta manera podemos conocer, si hay un momento

particular en que se concentra mayormente este fenómeno de abandono temporal de la carrera y posterior reincorporación. El Régimen General de Estudios de la UNLu, establece que cuando un estudiante pierde su condición de “estudiante regular de la carrera” al no haber aprobado dos actividades académicas durante un año, debe solicitar su reincorporación a la misma. Esta reincorporación es automática si el tiempo que medió entre la aprobación de la última actividad académica y el momento de la solicitud no supera la duración teórica de la carrera en que se encuentra inscripto. Caso contrario, se inicia un trámite para determinar cuáles de las actividades académicas aprobadas se le reconocen y cuales deberá volver a cursar dado que cambiaron los contenidos respecto del momento en que la había aprobado.

Representamos, sobre los 1.271 egresados, la cantidad que deberían estar cursando en cada año académico y a quienes no tuvieron actividad académica de manera proporcional.

La Gráfica 1 muestra, claramente, que la mayor proporción de estudiantes sin actividad aumenta a medida que nos alejamos del momento de ingreso a la carrera, lo que nos permitiría decir, en función de esta muestra, que la probabilidad que un estudiante que abandona vuelva a la universidad y culmine la carrera aumenta a medida que nos alejamos del momento de ingreso. También se observa que existen casos en los que la duración real de la carrera estuvo por encima de los 15 años.

Gráfica 1 – Total de Egresados que debían cursar por año y % de los mismos Sin Actividad.



Fuente: Elaboración Propia

Finalmente, y dado que nuestro objetivo es evaluar el impacto de las trayectorias fragmentadas en el cómputo del abandono universitario, analizamos si contamos como abandonantes en más de una oportunidad a los 351 egresados que tuvieron trayectorias fragmentadas. Esto podría haberse producido en aquellos casos en que retomaron los estudios y volvieron a abandonar; entendiendo por esto último que dejaron de tener nuevamente actividad académica durante más de un año.

Para esto analizamos, de manera individual, la trayectoria académica de cada uno de los 351 egresados que tuvieron trayectorias fragmentadas detectando si una vez que lo contabilizábamos como abandonante, regresó a cursar por más de un año y volvió a abandonar nuevamente.

La Tabla 2 muestra que algo más del 58% de los egresados con trayectorias fragmentadas fueron contabilizados en más de una oportunidad como abandonantes, 204 de los 351.

Tabla 2 – Cantidad de veces que fueron contados como abandonantes los egresados con trayectorias fragmentadas

Abandonantes	Cantidad	Representan
1 vez	147	147
2 veces	80	160
3 veces	37	111
4 veces	26	16
5 o mas veces	61	553
TOTAL	351	987

Fuente: Elaboración Propia

Encontramos que más allá de haber contado, en algún momento, a 351 egresados como abandonantes al hacerlo por más de un año impactaron en el cómputo del abandono como 987 casos. Por otra parte, un análisis exhaustivo de los datos de base muestra que la cantidad de veces que un estudiante abandono durante su trayectoria académica no aumenta en función de la cantidad de años que estuvo fuera de la universidad.

Luego, indagamos respecto del número de fragmentos que acumuló cada egresado en su trayectoria académica. Armamos una tabla de frecuencias con la cantidad de fragmentos de los que lo hicieron en más de una oportunidad, en función de la cantidad de años que estuvieron sin cursar.

Tabla 3 – Cantidad de períodos en que abandonaron en función de la cantidad de años que no cursaron

Años Abandono	Cantidad de Períodos		
	2	3	4
2	21		
3	18	4	
4	14	6	1
5			1
6	5	3	1
7	1	2	1
8		1	
9	2		

10	1		
11	5	1	
12			
13			
14	1	2	
15			
16	2		
21		1	
TOTAL	70	20	4

Fuente: Elaboración Propia

La Tabla 3 muestra, que la cantidad de períodos no es función de la cantidad de años que el estudiante deja de cursar dado que la mayor cantidad de períodos se encuentra en quienes abandonaron menor número de años.

3. Conclusiones

Estudiamos las trayectorias académicas de 1.271 egresados de la UNLu, quienes aprobaron su última actividad académica entre los años 2016 y 2018, ambos inclusive. Realizamos el análisis en sentido inverso, al que efectuamos generalmente, comenzando desde el egreso y recorriendo la actividad académica de cada egresado hasta el momento de su ingreso a la carrera.

Encontramos que el 27,62% de los egresados tuvieron trayectorias académicas fragmentadas, lo que significa que dejaron de tener actividad académica por períodos no inferiores a un año. Esta situación provocó que a 351 egresados los contabilizamos como abandonantes de la carrera en algún momento de su trayectoria académica.

Evaluamos, en función de la cantidad de años que alguno de los egresados permaneció fuera de la universidad, dado que hay casos entre 15 y 21 años, si la interrupción de la actividad académica se produjo por más de un período, lo que habría implicado que se lo considere en más de una oportunidad como abandonante. Encontramos 204 casos en los cuales se los contó en más de una oportunidad como abandonante, lo que implicó 840 cómputos efectuados sobre las mismas personas.

Estimamos que debemos seguir refinando la manera de contabilizar la tasa de abandono dado este hallazgo respecto de quienes retoman los estudios y alcanzan la instancia de graduación. La alta variación de la cantidad de años así como del número de veces que abandonan dificultan la determinación de la cantidad de tiempo que debiera mediar desde que el estudiante deja los estudios para considerarlo definitivamente abandonante. No obstante, en un estudio que llevamos a cabo en el año 2013 considerando las cohortes 2000 a 2010 de la UNLu, evaluando la presencia o no del estudiante en el año 2012 y excluyendo del análisis a quienes habían egresado, superaba este error dado que consideramos el extremo comprendido entre el momento de ingreso y el año 2012. En ese cálculo, la tasa de abandono para 12 cohortes, sin categorizar al mismo como comenzamos a hacerlo desde el año 2017, fue superior al 70%. (Oloriz y Fernández, 2013)

Nos proponemos, en función de lo encontrado en este estudio, revisar las categorías que estamos aplicando para diferenciar los tipos de abandono buscando incorporar el concepto de “abandono transitorio” a las mismas. (Oloriz y Fernández, 2017)

Referencias

- Arriaga, J., Burillo, V., Carpeño, A., & Casaravilla, A. (2011). Caracterización de los tipos de abandono. Dividamos el problema y venceremos más fácilmente. Congresos CLABES. Recuperado a partir de <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/845>
- Casaravilla, A., Del Campo, J. M., Garcia, A., & Torralba, R. M. (2012). Análisis del abandono en estudios de ingeniería y arquitectura en la Universidad Politécnica de Madrid. In Congresos CLABES.
- Echeverría Castro, S., Sotelo Castillo, M., Barraza Villegas, E., & Ramos Estrada, D. (2016). Deserción O Interrupción En Las Trayectorias Estudiantiles. Congresos CLABES. Recuperado a partir de <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1346>
- Fernández, J. M., & Oloriz, M. G. (2018). ¿Qué Ocurre Si Regresan Quienes Habían Abandonado? El Caso De La Universidad Nacional De Luján. In Congresos CLABES.
- Grupo Análisis Proyecto ALFA GUIA DCI - ALA (2013). Hacia la construcción colectiva de un marco conceptual para analizar, predecir, evaluar y atender el abandono estudiantil en la educación superior. Síntesis
- Díaz, C. (2008). Modelo conceptual para el abandono estudiantil universitaria chilena. Estudios Pedagógicos, 34(2), 65-86
- Oloriz, M.; Fernandez, J.M.(2013) 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. III Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en la Educación Superior. CLABES 2013, UNAM, México
- Oloriz, M. G., & Fernández, J. M. (2016). Estudio del Abandono Interanual en el Sistema Universitario Argentino y su Relación con los Recursos Aplicados a los Programas de Becas. VI Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en la Educación Superior. Escuela Politécnica de Ingeniería, Quito, Ecuador
- Oloriz, M. G., & Fernández, J. M. (2017). Categorización de los tipos de abandono en la educación superior. El caso de la Universidad Nacional de Luján. In Congresos CLABES.
- Paoloni, R. P. V. (2011). Trayectorias laborales y académicas. Puntos de encuentro y de desencuentro en estudiantes universitarios. Revista Iberoamericana De Educación, 55(2), 1-11. <https://doi.org/https://doi.org/10.35362/rie5521608>.
- Ramírez, T., Bello, R. D., & Salcedo, A. (2016). El Uso De Los Términos Abandono Y Deserción Estudiantil Y Sus Consecuencias Al Momento De Definir Políticas Institucionales. VI Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en la Educación Superior. Escuela Politécnica de Ingeniería, Quito, Ecuador
- Ramírez, G., & Corvo, M. (2007). Causas de deserción de alumnos de primeros semestres de una universidad privada. Revista Mexicana de Orientación Educativa, 5(12), 34-39.

Factores personales e institucionales vinculados con el compromiso académico en estudiantes universitarios chilenos de ingeniería.

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

Yaranay López Angulo

yara13190@gmail.com

Chile- niversidad de Concepción

Jorge Maluenda Albornoz

jorgemaluendaa@gmail.com

Chile- Universidad de Concepción

Marcela Varas Contreras

mvaras@udec.cl

Chile

Resumen

Se realizó un estudio exploratorio-transversal. La muestra estuvo constituida por 383 estudiantes de 13 carreras de la Facultad de Ingeniería de la Universidad de Concepción de primer año. Sus edades estuvieron comprendidas entre 18 y 30 años. Para la medición del Compromiso Académico se utilizó el cuestionario UWES Student, éste tiene adecuadas propiedades psicométricas en la población chilena (Glaría, Carmona, Martín, Pérez, & Ponce, 2016). También recogieron datos sobre el Índice de Vulnerabilidad Escolar (IVE) y la etapa del ciclo vital de los estudiantes. La recogida de datos se realizó en cada una de las facultades después de la gestión del autorizo correspondientes para la aplicación. Como resguardo ético se utilizó el Consentimiento Informado. Para el análisis de los datos se utilizó el programa estadístico SPSS 21.

Los resultados preliminares de los análisis, específicamente del ANOVA de un factor, arrojan que existe un efecto de interacción estadísticamente significativo entre: (1) La etapa del ciclo vital en que se encuentra el estudiante y el compromiso académico ($F(1,383) = 7.831, p=.05, \eta^2p = .018$). (2) La especialidad de la Ingeniería a la que ingresa el estudiante y el compromiso académico ($F(1,381) = 3.145, p<.005, \eta^2p = .027$). (3) El grado de vulnerabilidad escolar (dado IVE) del colegio de procedencia del estudiante y el compromiso académico ($F(2,383) = 7.092, p<.001, \eta^2p = .031$).

Se concluye que las condiciones de ingreso del estudiante a la Educación Superior inciden en el compromiso académico en el primer año. Específicamente la etapa del ciclo vital en que se encuentren los estudiantes (adolescente o adultez temprana) y el IVE inciden en el nivel de compromiso académico. El compromiso académico es diferente en función de la carrera donde esté matriculado el estudiante.

Descriptorios o Palabras Clave: Educación Superior, Compromiso Académico, Índice de Vulnerabilidad, Ciclo Vital.

Introducción

La retención de estudiantes en la universidad es uno de los desafíos de mayor relevancia y actualidad en el Sistema de Educación Superior (SIES 2010). Las cifras para el año 2017 en el contexto universitario chileno, dan cuenta de un 21,3% de abandono a nivel de carrera, 19,3% a nivel de universidad y 10,8% a nivel de Educación Superior (SIES, 2018). Los índices de retención son de 73% en primer año, específicamente en ingeniería el valor es significativamente menor (66%) (SIES, 2014).

Una de las variables que ha mostrado relación con la permanencia en la universidad es el Compromiso Académico (Engagement). Diversos estudios en la actualidad exploran el papel del Compromiso Académico en la retención universitaria y el rendimiento académico (Chang, Sharkness, Hurtado, & Newman, 2014; Cox, Bjornsen, & Krieschok, 2015; Hu & McCormick, 2012); algunos factores que han mostrado ser gravitantes en la decisión del abandono se relacionan con la baja motivación general y vocacional.

Por tal motivo, esta investigación se propuso como objetivo: evaluar las condiciones de ingreso de los estudiantes de primero año de la Facultad de Ingeniería de la Universidad de Concepción en torno al Compromiso Académico.

1. Método

Se realizó un estudio exploratorio transversal con la muestra de estudiantes de primer año de la Facultad de Ingeniería de la Universidad de Concepción.

1.1 Participantes

La muestra estuvo constituida por 383 estudiantes de 13 carreras de la Facultad de Ingeniería de la Universidad de Concepción de primer año. Sus edades estuvieron comprendidas entre 18 y 30 años.

2.2 Instrumentos

Se utilizó el cuestionario UWESS student para la medición del Compromiso Académico. El instrumento está compuesto por 17 ítems, que abordan los sentimientos que experimentan los estudiantes frente al estudio y que se vinculan con un mayor o menor grado de compromiso académico. Las opciones de respuesta se presentan en formato de frecuencias, siendo las posibilidades de respuesta: ninguna vez (0), pocas veces al año (1), una vez al mes o menos (2), pocas veces al mes (3), una vez por semana (4), pocas veces por semana (5) o todos los días (6). La escala ha mostrado adecuadas propiedades psicométricas en su estudio original para ser utilizado en población española (Schaufeli, Salanova, González-Romá, & Bakker, 2002) y un adecuado índice de consistencia interna ($\alpha=0.90$ y $\alpha=0.74$) en población chilena (Glaría et al., 2016). También se aplicó un cuestionario de datos sociodemográficos.

2.3 Procedimiento para la recolección y análisis de los datos

La recogida de datos se realizó en cada una de las facultades después de la gestión del autorizo correspondientes para la aplicación. Las gestiones se realizaron a través de los coordinadores de asignatura la evaluación de los cursos Introducción a la física, matemática y química universitaria, espacio a los que asisten los estudiantes de las 13 carreras que formaron parte de esta investigación. Como resguardo ético se utilizó el Consentimiento Informado.

Para el análisis de los datos se utilizó el programa estadístico SPSS 21 (ibm, 2011) El análisis de la varianza del sexo, la edad, año de ingreso a la carrera, colegio o liceo de procedencia y facultad sobre el compromiso académico se realizó mediante un ANOVA de un factor.

2. Resultados

Los resultados preliminares de los análisis, específicamente del ANOVA de un factor, arrojan que existe un efecto de interacción estadísticamente significativo entre: (1) La etapa del ciclo vital en que se encuentra el estudiante y el compromiso académico ($F(1,383) = 7.831, p=.05, \eta^2p = .018$), ver tabla 1.

Tabla 1 Media del compromiso académico y la etapa del ciclo vital

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	sig
Entre grupos	1496,279	1	1496.279	7,831	,005
Dentro de grupos	729885,710	382	191,062		
Total	74481,990	383			

Además, existe un efecto de interacción estadísticamente significativo entre la especialidad de la Ingeniería a la que ingresa el estudiante y el compromiso académico ($F(1,381) = 3.145, p<.005, \eta^2p = .027$), ver tabla 2.

Tabla 2 Media del compromiso académico y el tipo de ingeniería

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	sig
Entre grupos	2984,929	5	596,986	3,145	,009
Dentro de grupos	71369,437	376	189,812		
Total	74354,366	381			

El grado de vulnerabilidad escolar (dado IVE) del colegio de procedencia del estudiante y el compromiso académico ($F(2,383) = 7.092, p<.001, \eta^2p = .031$), ver tabla 3.

Tabla 3 Media del compromiso académico y el índice de vulnerabilidad

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	sig
Entre grupos	2673,362	2	596,986	3,145	,001
Dentro de grupos	71808,628	381	189,812		
Total	74481,990	383			

3. Conclusiones

A partir del objetivo establecido en este trabajo se concluye que:

1. Las condiciones de ingreso del estudiante a la Educación Superior inciden en el compromiso académico en el primer año.
2. La etapa del ciclo vital en que se encuentren los estudiantes (adolescente o adultez temprana) y el IVE inciden en el nivel de compromiso académico.
3. El compromiso académico es diferente en función de la carrera donde esté matriculado el estudiante.

Este estudio contribuye en la investigación del abandono puesto que presenta resultados transversales sobre como variables personales e institucionales se relacionan con el Compromiso Académico el cual es un predictor de la permanencia en los estudios universitarios. De este resultado pueden derivarse intervenciones dirigidas a desarrollar o potenciar el compromiso académico y otras acciones educativas que incidan en el apoyo y colaboración efectiva a estudiantes que provengan de colegios que tengan altos índices de vulnerabilidad

Agradecimientos

Este artículo se realizó en el marco del proyecto de investigación “Modelo explicativo del ajuste académico y la intención de abandono en estudiantes universitarios” para optar al grado de doctor en Psicología de la Universidad de Concepción, Chile. Cuenta con financiamiento de Becas Doctorado Nacional CONICYT Folio 21170795; y con apoyo del proyecto FONDECYT Regular “Modelo explicativo de la permanencia y el abandono de los estudios universitarios, basado en procesos cognitivo motivacionales” N° 1161502.

5. Referencias

- Chang, M., Sharkness, J., Hurtado, S., & Newman, C. (2014). What Matters in College for Retaining Aspiring Scientists and Engineers From Underrepresented Racial Groups. *Journal of Research in Science Teaching*, 51(5), 555–580. <https://doi.org/10.1002/tea.21146>
- Cox, D. W., Bjornsen, A. L., & Krieschok, T. S. (2015). Occupational Engagement and Academic Major Satisfaction : Vocational Identity ' s Mediating Role. *The Career Development Quarterly*, 64, 169–180. <https://doi.org/10.1002/cdq.12049>

- Glaría, R., Carmona, L., Martín, S., Pérez, C., & Ponce, P. (2016). Burnout y engagement académico en fonoaudiología. *Investigación En Educación Médica*, 5(17), 17–23. <https://doi.org/10.1016/j.riem.2015.08.006>
- Hu, S., & McCormick, A. C. (2012). An Engagement-Based Student Typology and Its Relationship to College Outcomes. *Research in Higher Education*, 53, 738–754. <https://doi.org/10.1007/s11162-012-9254-7>
- Schaufeli, W., Salanova, M., González-Romá, V., & Bakker, A. (2002). The measurement of engagement and burnout: A two sample confirmatory factor analytic approach. *Journal of Happiness Studies*, 3, 71–92.
- SIES. (2014). *Panorama de la Educación Superior en Chile 2014*. Santiago, Chile.

Sistema de tutoría y acompañamiento estudiantil: estrategias de intervención para instituciones con volumen alto de estudiantes

Línea 4. Prácticas de integración universitaria para la reducción del abandono.

Gabriela Cecilia Zárate Montalvo gabyz15@hotmail.com Peru
Instituto de Educación Superior CERTUS

Resumen. La transición a la educación superior es un proceso complejo e implica, para el estudiante, grandes desafíos a nivel emocional, social, académico e institucional. El primer semestre de estudios puede constituir un periodo crítico, en particular durante las seis primeras semanas el estudiante puede encontrarse con las más grandes dificultades de la etapa de educación superior en el intento de adaptarse a ella (Tinto, 1989). Por tal razón, no es sorprendente que la deserción sea más alta en ese periodo de transición y es en este momento donde las instituciones educativas tienen la responsabilidad de actuar con eficacia para prevenir el abandono temprano.

El objetivo del presente trabajo es mostrar la importancia del acompañamiento e intervención especializada durante el primer semestre de estudios superiores, a través de un sistema de tutoría y acompañamiento estudiantil, el cual ha sido diseñado con el fin de promover la adaptación exitosa de los estudiantes a la etapa de educación superior y lograr que su permanencia sea satisfactoria. Este sistema es considerado una estrategia de retención para instituciones con alto volumen de estudiantes, ya que ha sido diseñado y desarrollado para atender a una población aproximadamente de 7,000 estudiantes de primer ciclo de estudios.

Este sistema de tutoría y acompañamiento está dirigido a estudiantes matriculados al primer ciclo de estudios, la modalidad de intervención es tipo embudo enfocado en la permanencia del estudiante, en donde docentes tutores son responsables de brindar orientación grupal en un máximo de 14 sesiones durante el semestre académico, la orientación es reforzada por un equipo de tutores virtuales que intervienen de manera individual en estudiantes en quienes se identifique alguna dificultad específica y para los casos de alto riesgo la intervención es de manera presencial e individual por un equipo de psicólogos de la institución. Esta estrategia considera también el desarrollo de un plan de actividades extracurriculares orientadas a la fidelización del estudiante con la institución.

Los resultados muestran disminución de la deserción para la cohorte de estudiantes intervenidos en el presente año vs la cohorte de estudiantes del año anterior que no fueron intervenidos a través del Sistema de Tutoría y Acompañamiento. La deserción se ha medido en cuatro momentos muy similares durante el primer semestre en ambas poblaciones y los resultados muestran impacto en el grupo de estudiantes que fueron intervenidos, ya que el 93.17% de estos permanece estudiando en el presente semestre, además los resultados indican que los niveles de deserción descienden en 4.2% en comparación al año anterior.

Se concluye que el acompañamiento oportuno a nivel grupal y la orientación individual especializada favorecen el proceso de adaptación del nuevo estudiante a la etapa de educación superior. Además, el desarrollo temprano de estrategias impacta en la permanencia de los estudiantes iniciales.

Este trabajo contribuye a la comunidad educativa como una estrategia para lograr la disminución de la deserción en el primer año de estudios de la educación superior, constituye también una buena práctica y además muestra la necesidad de desarrollar estrategias de intervención temprana para fomentar la permanencia de los estudiantes iniciales.

Descriptorios o Palabras Clave: Educación Superior, Deserción, Permanencia Estudiantil, Abandono.

1. Introducción.

Actualmente en el Perú, 4 de cada 10 egresados de educación secundaria accede a la educación superior, 3 a la universitaria y 1 a la técnica, sin embargo estas cifras se vuelven aún más críticas durante el primer año de estudios superiores, ya que cerca del 27% de estudiantes que ingresan a la educación superior en el Perú abandonan su carrera en el primer año de estudios y esta cifra podría aumentar hasta un 60% si nos referimos a los alumnos que no terminan la carrera profesional. Estas cifras guardan relación con el diagnóstico de deserción, hasta el año 2018, del Instituto de Educación Superior CERTUS, en donde se registra que durante el primer semestre de estudios la tasa de deserción alcanza el 20.18% y si nos referimos a la deserción que ocurre durante todo el primer año de estudios podría ascender hasta el 37%. CERTUS, es una institución peruana, privada, de educación superior técnica, con autonomía académica y de gestión. Fue establecida el 24 de agosto de 1995 e inició con 60 alumnos y con 01 carrera profesional técnica especializada en formación bancaria, actualmente, CERTUS tiene 25,000 estudiantes en sus 11 sedes a nivel nacional y 05 carreras de negocios. Como institución de prestigio y que busca brindar una educación de calidad, para CERTUS es importante contar con

estrategias que dirijan a mejorar los índices de permanencia, por tal motivo desde la Unidad de Vida Estudiantil se ha implementado un Sistema de Tutoría y Acompañamiento dirigido a los estudiantes de primer ciclo de estudios de todas las carreras y sedes, a fin de velar por la permanencia satisfactoria del nuevo estudiante y contribuir con la adaptación exitosa a la educación superior, asimismo, logrando en los estudiantes una formación integral que se manifieste en su éxito personal y profesional.

Tinto (1989) define la deserción desde una mirada individual y enfatiza la importancia de las metas y planes que tienen las personas al incorporarse a la educación superior ya que ello estará muy relacionado a las intenciones del estudiante durante su permanencia, menciona también que la meta puede no ser clara para el estudiante al momento de iniciar los estudios superiores o que también puede cambiar durante el trayecto académico. En definitiva, esta poca claridad influiría en la decisión de permanecer e incluso culminar la carrera profesional. Además, hace énfasis en que un periodo crítico del estudiante es el que surge inmediatamente después del ingreso a la institución de formación profesional y enfoca el primer semestre de estudios, especialmente las seis primeras semanas de clases como una etapa en donde el estudiante se encuentra con las más grandes dificultades en el intento de adaptarse. Por su parte, Hurtado (2013) considera que el primer año de estudios superiores es una etapa de adaptación y cambios, en el que se requiere de ciertos esfuerzos para alcanzar resultados satisfactorios, los mismos que serán un factor importante para sostener e incrementar la motivación respecto al proyecto académico.

2. Sistema de Tutoría y Acompañamiento Estudiantil.

Los estudiantes que acceden a la educación superior necesitan una adecuada orientación y acompañamiento, no sólo en términos académicos, sino también y más aún, en términos personales y de adaptación a la etapa de formación profesional, para tal fin y en concordancia con el objetivo de brindar una educación de calidad, el Instituto de Educación Superior CERTUS, ha implementado el Sistema de Tutoría y Acompañamiento Estudiantil, el cual reúne un conjunto de estrategias orientadas a promover la permanencia satisfactoria de los estudiantes de primer ciclo, ha sido implementado en el año 2019 y nace como respuesta a los resultados históricos de deserción registrados durante el primer ciclo de estudios, ya que para el año 2017, se registró el 17.10% y el año 2018, el 20.20% de deserción en el primer ciclo. Está diseñado exclusivamente para los estudiantes que cursan el primer ciclo y su principal objetivo es brindar el soporte idóneo en quienes se identifique dificultades en la etapa inicial de la formación superior.

2.1 **Metodología.** La estrategia de intervención diseñada ha sido tipo embudo, partiendo de las necesidades generales del grupo hasta las más finas

que hayan sido identificadas en el estudiante. El gráfico siguiente nos representa el proceso de intervención:

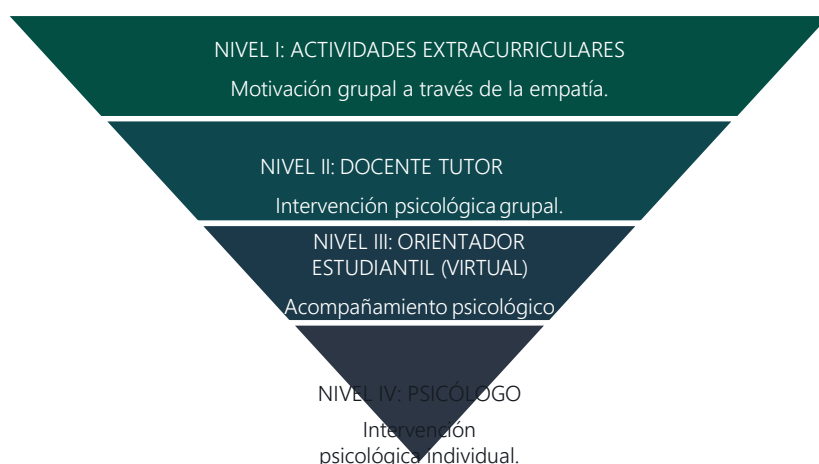


Gráfico 1. Sistema de intervención tipo embudo para la permanencia

En el primer nivel se brindan una rutina de actividades extracurriculares, dirigidas a todos los estudiantes de primer ciclo y contemplan desde sesiones de inducción de las principales áreas de apoyo al estudiante y servicios institucionales hasta talleres de contribuyen al fortalecimiento de competencias básicas que exige la formación superior (oratoria, comunicación efectiva, trabajo en equipo, entre otros), además de espacios que generen sentido de pertenencia y fidelización con la institución. La participación a estas actividades es según la inscripción voluntaria del estudiante.

En el segundo nivel, el docente tutor, quien es profesional especialista, recibe a su cargo aproximadamente 3 grupos de 35 estudiantes aproximadamente, con los cuales desarrolla 14 sesiones grupales a lo largo del primer ciclo, las sesiones buscan principalmente la psicoeducación en el ámbito educativo y brindar herramientas que faciliten la adaptación al etapa de formación profesional, se abordan temas relacionados al proyecto de vida, persistencia, resiliencia, planificación y estrategias de estudio, entre otros. El docente tutor identifica a los estudiantes que presenten necesidades socioemocionales que ponen en riesgo su permanencia y los deriva al centro de orientación estudiantil. Este último es el tercer nivel, en donde la intervención deja de ser grupal y atiende necesidades individuales, a través de canales virtuales, el equipo de psicólogos especialistas en orientación al estudiante, se ponen en contacto con aquel que ha sido derivado y establecen comunicación vía telefónica o chat, abordan la problemática y con frecuencia semanal brindan orientación psicológica, de identificar alguna necesidad mayor a la orientación, se deriva el caso al servicio de psicología que el estudiante encontrará en la sede a la que pertenece y recibirá la oportuna intervención por parte del especialista.

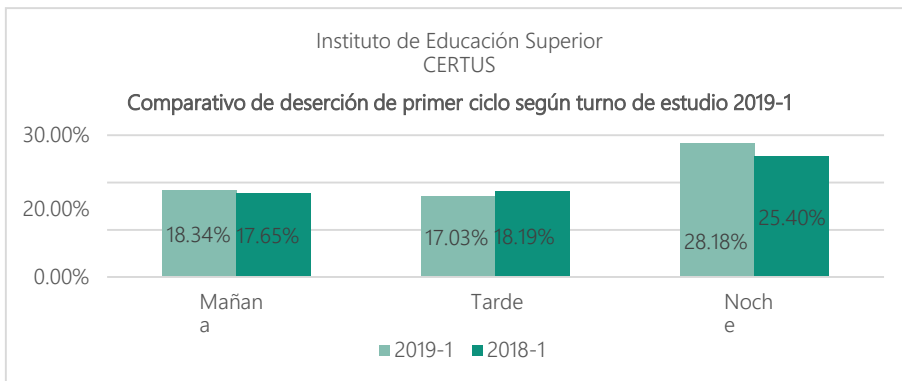
3. Resultados.

A continuación se presenta los resultados de deserción durante el primer semestre en el periodo 2019

– 1 versus los resultados de deserción del 2018 – 1, para este cálculo se ha considerado el número de estudiantes que inician clases correspondientes al primer ciclo de estudios versus los estudiantes que culminan el primer ciclo de estudios. Este comparativo ha considerado los periodos 2018 – 1 y 2019

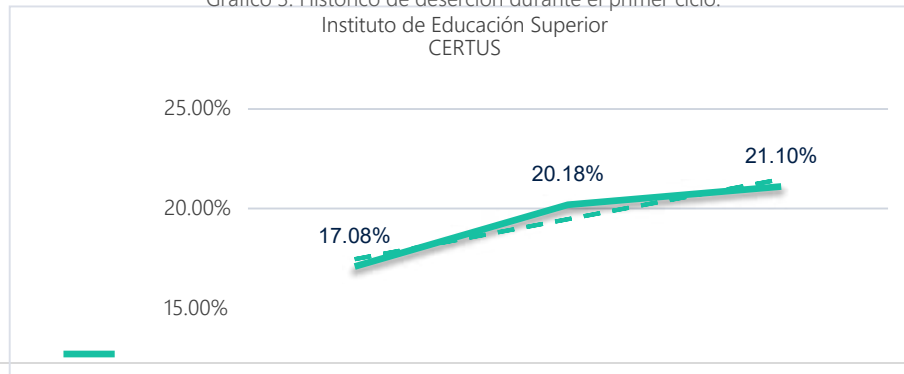
– 1 y ha hecho la especificación por turno de estudio ya que el Sistema de Tutoría y Acompañamiento Estudiantil ha sido implementado desde el año 2019 y de manera inicial ha atendido a la cohorte de estudiantes matriculados en el turno mañana y tarde, el turno noche no fue intervenido en el periodo 2019 – 1.

Gráfico 2. Resultados comparativos de deserción de primer ciclo según turno de estudios.



El gráfico 2 nos muestra resultados favorables para el periodo 2019 – 1 en los turnos de la mañana y tarde, en comparación con el periodo 2018 – 1, el turno de la tarde alcanzó 1.16% menos de deserción, el turno de la mañana se logró controlar con un ligero incremento de 0.69%, sin embargo en el turno de la noche la deserción se desbordó con un incremento de 2.78% en comparación al año anterior. Basándonos en el histórico de deserción y asumiendo que no se hubiese realizado acción alguna para la cohorte del 2019 – 1 se esperaba un incremento de la deserción en todos los turnos. Sin embargo haciendo un análisis de la deserción general durante el primer ciclo, en donde consideramos en conjunto los turnos mañana, tarde y noche, la deserción tuvo un ligero incremento de 0.92%, se asume, que este resultado es mucho menor al esperado para este año, gracias a la acción oportuna en los turnos de la mañana y tarde que han impactado en los resultados generales, tal como se muestra en el gráfico siguiente:

Gráfico 3. Histórico de deserción durante el primer ciclo.



	2017 - 1	2018 - 1	2019 - 1
% Deserción	17.08%	20.18%	21.10%

Tabla 1. Comparativo de deserción durante primer ciclo 2019 – 1 vs. 2018 – 1

PERIODO	TURNO	% DESERCIÓN	TOTAL DESERTORES	TOTAL INICIALES
2019-1	Mañana	18.34%	573	3,125
	Tarde	17.03%	440	2,583
	Noche	28.18%	763	2,708
	TOTAL	21.10%	1,776	8,416
2018-1	Mañana	17.65%	560	3,173
	Tarde	18.19%	574	3,155
	Noche	25.40%	694	2,732
	TOTAL	20.18%	1,828	9,060

Para el turno de la mañana, se muestra ligero incremento de la deserción en un 0.69 % en comparación con el periodo 2018-1. Se alcanzó la participación aproximada del 95% de los estudiantes del turno de la mañana, del total de los intervenidos, culmina el primer ciclo el 87.77 % y deserta el 12.23 %, mientras que en el grupo que no se intervino la deserción asciende al 68.66%. Tal como se muestra en los siguientes gráficos:

Gráfico 4. Alcance y participación en el Sistema de Tutoría y Acompañamiento de los estudiantes del turno mañana.



Gráfico 5. Resultados del impacto de la intervención en relación a la permanencia de los estudiantes del turno de la mañana.

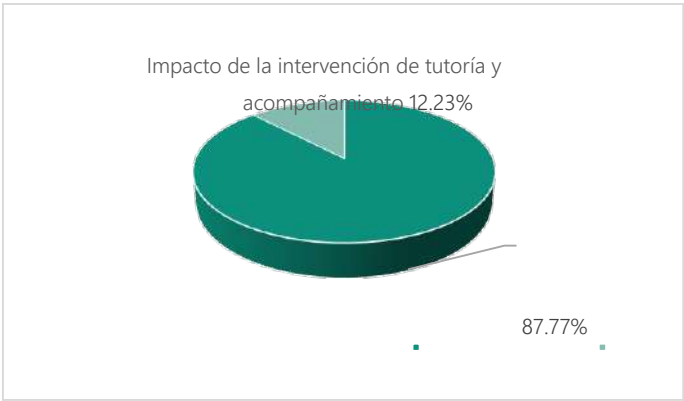


Gráfico 6. Resultados de permanencia en el grupo no intervenido del turno de la mañana.



Para el turno de la tarde, se muestra disminución de la deserción en 1.16% en comparación al periodo 2018-1. Se alcanzó la participación de aproximadamente el 96% de los estudiantes del turno de la tarde, del total de intervenidos los resultados muestran que culminan el primer ciclo el 83.50% y deserta el 16.50%, mientras que en el grupo que no se intervino la deserción asciende al 70.24%, tal como lo indican los siguientes gráficos:

Gráfico 7. Alcance y participación en el Sistema de Tutoría y Acompañamiento de los estudiantes del turno tarde.



Gráfico 8. Resultados del impacto de la intervención en relación a la permanencia de los estudiantes del turno de la tarde.

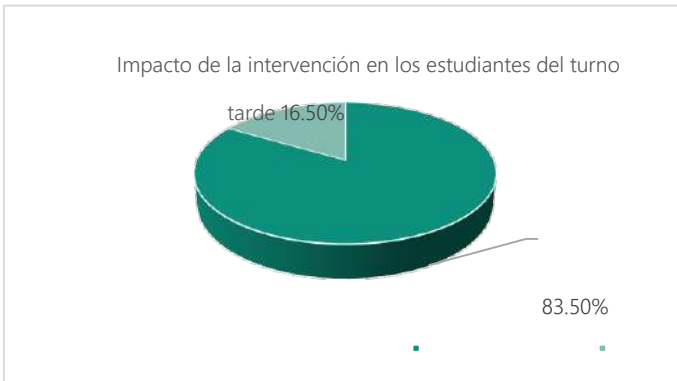


Gráfico 9. Resultados de permanencia en el grupo no intervenido del turno de la tarde.



3. Conclusiones.

- El Sistema de Tutoría y Acompañamiento Estudiantil nos ha permitido entender que la implementación de estrategias específicas, que consideren la oportuna orientación para promover la adaptación exitosa a la etapa de educación superior genera impacto en la permanencia del estudiante.
- El acompañamiento y orientación permanente, es considerado un soporte necesario en el estudiante inicial e impacta de manera positiva en la permanencia del mismo.
- El Sistema de Tutoría y Acompañamiento Estudiantil ha contribuido a disminuir la tasa de deserción durante el primer ciclo de estudios del Instituto de Educación Superior CERTUS en el periodo 2019 – 1 en comparación al 2018 – 1.

Agradecimientos.

Quiero agradecer, de manera muy especial, a Nancy Matos Reyes Ph.D., a quien considero mi mentora e inspiración profesional. De igual manera, quiero agradecer a Salutar Mari Loardo y a todo el excelente equipo de CERTUS por el gran compromiso a brindar una educación de calidad en el Perú.

Referencias

Hurtado, A. (2013). Inserción de los estudiantes en la vida universitaria (Tesis de Maestría). Universidad del Valle, Cali, Colombia.

Recuperado de <http://bibliotecadigital.univalle.edu.co/handle/10893/7264?mode=full>.

Rousserie, Hilda Fabiana; Cives, Hugo Rodolfo; Giraldo, Elida (2017). La Contratapa Del Abandono: La Permanencia De Los Estudiantes En La Carrera De Ingeniería En Alimentos. Congresos CLABES, 0. Recuperado de <http://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1620/2357>

Tinto, Vicent (1989). Definir la deserción: una cuestión de perspectiva. México. Recuperado de http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista71_S1A3ES.pdf

Diseño de un sistema de seguimiento académico para las ies basado en el uso de inteligencia artificial distribuida

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

Roberto Garduño-Romo

mccrobertocarlosgarduno@gmail.com

Mexico Universidad Autónoma del Estado de México

Magally Martínez-Reyes

mmreyes@hotmail.com

Mexico Universidad Autónoma del Estado de México

Resumen. En 2017 la Secretaría de Educación Pública indicó que en la educación de nivel superior de México la eficiencia terminal fue bajando del 73.7% en el ciclo 2012-2013 a un 70.6% en el ciclo 2015-2016 [Vázquez & González, 2017], por su parte h n [2001] recomienda entre algunos puntos evaluar el seguimiento del desempeño académico, esto en relación con los resultados del examen de admisión, para comparar el potencial de desempeño académico entre generaciones y su riesgo de abandono. Al momento existen varias opciones de sistemas de seguimiento académico que en su mayoría centran su funcionamiento en la elaboración de reportes y consultas de datos [Balmes, 2016; Echeverría, Ramos, & Sotelo, 2013; Gómez, Lory & Zaleta, 2019; Ortiz, Robles & Pérez, 2014; Pérez & Samaniego, 2016; Pérez, Espitia & Domínguez, 2016; Valenzuela & Pérez, 2012], que no apoyan la toma de decisiones. Para solventar esto, se propone el desarrollo de un Sistema de Seguimiento Académico para Instituciones de Educación Superior apoyado en el uso de Inteligencia Artificial Distribuida, desde un enfoque de multiagentes, desarrollado con la metodología MAS-CommonKADS y el modelo de ciclo de vida en espiral [Iglesias, 1998].

Descriptorios o Palabras Clave: Reprobación, Rezago académico, Eficiencia terminal, Seguimiento académico, Inteligencia artificial distribuida.

1. Introducción

En México existen problemas en educación superior que están relacionados con la eficiencia terminal y la deserción. Por ejemplo, el número de estudiantes que ingresan a nivel superior y logran terminar la carrera es bajo [Toscano, 2016] y de ellos el 50% no concluyen [De Vries, León & Romero, 2011]. En 2017 la Secretaría de Educación Pública (SEP) indicó que en la educación de nivel superior de México la eficiencia terminal fue bajando del 73.7% en el ciclo 2012-2013 a un 70.6% en el ciclo 2015-2016 [Vázquez, & González, 2017]. La eficiencia terminal ha sido definida por I SEP como “I

proporción entre el número de alumnos que ingresan y los que egresan de una misma generación” [SEP, 2008]. Los fenómenos de rezago académico, deserción y baja eficiencia obedecen a un proceso complejo en el que se involucran aspectos familiares, institucionales y sociales [Pérez, 2006]. Por su parte Hernández [2001] define una serie de causas de la deserción y el rezago entre las que está el seguimiento del estudiante a lo largo del proceso de enseñanza aprendizaje. Así, algunos investigadores [Domínguez, Sandoval & Cruz, 2014; Oralia, 2016] señalan que es conveniente tener un mayor acercamiento a la realidad del estudiante con la finalidad de identificar las dificultades que va encontrando a lo largo de su trayectoria, de modo que se esté en posibilidades de diseñar estrategias e implementar acciones encaminadas a la conclusión de sus estudios.

Bajo esta perspectiva, actualmente existen diversas opciones de sistemas de seguimiento académico usados en Instituciones de Educación Superior (IES), que en su mayoría centran su funcionamiento en monitorear el rendimiento académico de los estudiantes [Balmes, 2016; Echeverría, Ramos, & Sotelo, 2013; Gómez, Lory & Zaleta, 2019; Ortiz, Robles & Pérez, 2014; Pérez & Samaniego, 2016; Pérez, Espitia & Domínguez, 2016; Valenzuela & Pérez, 2012], generando reportes y consultas de datos con base a las solicitudes de los usuarios, los cuales son usados para la toma de decisiones por parte del personal administrativo de las instituciones. Si bien constituyen una herramienta de apoyo importante, tienen aún la limitación de enfocarse a lo correctivo más que a lo preventivo.

En este trabajo se propone un Sistema de Seguimiento Académico para Instituciones de Educación Superior (SSAIES), el cual se apoya en el uso de Inteligencia Artificial Distribuida (IAD), desde un enfoque de multiagentes, desarrollado con la metodología MAS-CommonKADS y el modelo de ciclo de vida en espiral [Iglesias, 1998] con la intención de apoyar en un seguimiento que permita al usuario (alumno y administrativo) tomar decisiones preventivas y correctivas del desempeño académico de los estudiantes. El SSAIES usará la técnica del Razonamiento Basado en Casos (KBS) [Lima, s.f.; Salcedo, 2003], para aprovechar de la experiencia almacenada en la solución exitosa de problemas similares pasados.

2. Marco teórico de referencia

El seguimiento académico permite cuantificar los logros académicos de los alumnos en una asignatura, en una etapa de la carrera o en la totalidad; son datos necesarios para las instituciones ya que les permiten monitorear el funcionamiento de la carrera, mejorar la calidad educativa, asegurar la creación del perfil de egresado propuesto o mejorar la eficiencia y eficacia del sistema educativo vigente [Ruiz, Ruiz & Odróiz, 2007; Alegre & Villar, 2017; Wallace, s.f.; Balmes, 2016]. La creación de un programa de apoyo y seguimiento

académico tiene un impacto en mejorar la retención de alumnos de los primeros dos años, las tasas de aprobación y la eficiencia terminal.

La falta de una adecuada orientación se señala como uno de los factores principales de las altas tasas de abandono escolar y deserción universitaria [Martí, 2018]. La planificación del proyecto formativo y profesional es una de las causas que sin duda está asociado al éxito o fracaso en los estudios universitarios, que tiene que servir de referencia para las diversas tomas de decisiones que a lo largo de la carrera debe enfrentar el alumnado [Guichard, 1995; Romero, 2009].

Algunos ejemplos de sistemas de seguimiento académico son: Sistema de seguimiento de la trayectoria y acciones tutoriales en una IES pública [Echeverría, Ramos, & Sotelo, 2013], Diseño e implementación del sistema de seguimiento de estudiantes y titulados de la Universidad Diego Portales [Valenzuela, & Pérez, 2012], Nexus – Sistema de Seguimiento Académico [Gómez, Lory, & Zaleta, 2019], Sistema de Evaluación y Seguimiento Académico y su Aporte a los Procesos de re-acreditación de Carreras en la Universidad Tecnológica de Panamá [Pérez, Espitia, & Domínguez, 2016], Online Day to Day Monitoring System for Lyceum of the Philippines University – Batangas [Balmes, 2016], Propuesta de implementación de un Sistema Interno de Seguimiento Académico para estudiantes de la UTH [Juárez, 2019], entre otros. Dichos sistemas centran su funcionamiento en monitorear el seguimiento al rendimiento académico de los estudiantes, generando reportes y consultas de datos con base a las solicitudes de los usuarios, mismos que dependiendo de las necesidades del personal administrativo de las instituciones son usados para la toma de decisiones. Sin embargo, como mencionamos, son correctivos.

Una de las posturas a rescatar de estos sistemas es la tutoría, que busca reducir los índices de reprobación y deserción, potenciar las competencias del estudiante mediante acciones preventivas y correctivas, así como apoyar al estudiante en el proceso de toma de decisiones relativas a la construcción de su trayectoria formativa [Romo, 2011]. La implantación de Programas Institucionales de Tutoría (PIT) en Educación Superior atiende al estudiante de manera individual o grupal, para que logre un desempeño adecuado durante sus estudios, y así disminuir el rezago, la reprobación, la deserción y la baja eficiencia terminal [DGEST, 2013]; este proceso se ve apoyado si se incorpora la inteligencia artificial y se automatiza.

La IA ha representado grandes avances ya que ha puesto al servicio de las empresas programas, sistemas de automatización y control, máquinas que efectúan labores más rápidas y precisas que las que efectúan las personas, lo que ha simplificado el trabajo y ha permitido a las organizaciones ahorro de tiempo, energía, recursos físicos y económicos, haciéndolas más eficientes y rentables. La IA es fundamental como apoyo en la toma de decisiones en las organizaciones, ya que coadyuva proveyendo bases sólidas, fiables y seguras para tomar decisiones adecuadas y acertadas para el cumplimiento de los

objetivos [Galindo, 2016]. La Inteligencia Artificial Distribuida (IAD) es aquella parte de la IA que se centra en comportamientos inteligentes colectivos que son producto de la cooperación de diversos agentes. Estos agentes son las entidades que colaboran y cumplen una o más tareas determinadas con un grado de independencia y una capacidad de interactuar con el entorno [Iglesias & Garijo, 2005].

El modelado del SSAIES se basa en modelos de MAS-CommonKADS extendidos y adaptados al modelado de agentes. Esta metodología permite identificar procesos, funciones y tareas, para así delimitar el número de agentes que se requieren en un sistema, así como las interacciones entre ellos, y sigue el modelo de ciclo de vida en espiral mediante las siguientes fases [Iglesias, 1998]: Conceptualización, Análisis, Diseño, Desarrollo-pruebas y Operación. La metodología MAS- CommonKADS se desarrolla a través de la construcción de al menos siete modelos [Iglesias & Garijo, 2005; Jiménez, Ovalle & Branch, 2009]: el Modelo de Agente, el Modelo de Tarea, el Modelo de la Experiencia, el Modelo de Coordinación, el Modelo de Comunicación, el Modelo de la Organización y el Modelo de Diseño. Para fijar ideas, se describe enseguida un sistema universitario en el cual es posible llevar a cabo dichos modelos.

El Tecnológico Nacional de México es la institución de educación superior más grande del país y de Iberoamérica, con 254 institutos y centros distribuidos en toda la república [TecNM, 2017]. Dicha institución será usada como caso de estudio en esta investigación, ya que cuenta con un programa de tutoría que no lleva seguimiento mediante ningún sistema automatizado y requiere de seguimiento académico para la toma de decisiones.

3. Metodología

Se presentan las fases de conceptualización y análisis del Sistema de Seguimiento Académico para Instituciones de Educación Superior SSAIES desarrollado con la metodología MAS- CommonKADS y el modelo de ciclo de vida en espiral, mediante la técnica del Razonamiento Basado en Casos (KBS). Hasta el momento, las dos primeras fases de la metodología MAS-CommonKADS permiten comprender el problema, identificar los actores y elaborar los requisitos; así mismo el diseño de los diferentes modelos otorga la capacidad de analizar el sistema desde diferentes puntos de vista.

El SSAIES se proyecta como un sistema de información integral, sustenta su funcionamiento en la reunión de la información generada por los departamentos: académico, de servicios escolares, investigación, vinculación, desarrollo académico, así como del programa institucional de tutorías [TecNM, 2015]. Dicha información será gestionada, consultada y administrada en el SSAIES por los agentes inteligentes: Perfil, Planificador, Interfaz, Evaluador, Administrativo, Jefe, Administrador del sistema y Estudiante, véase Tabla 1 y Fig. 1. Dicha información permitirá la integración del expediente digital del estudiante que

servirá de base para la realización del seguimiento académico integral del mismo.

El expediente digital estará integrado por información académica, estado psicofisiológico, áreas de integración familiar, área social, características personales, área psicopedagoga y los resultados del EXANI II [CENEVAL, s.f.], así mismo el sistema estará integrado por una serie de módulos que apoyen la acción tutorial en procesos de detección y clasificación de necesidades de los estudiantes, seguimiento de la evaluación formativa, seguimiento de desertores (posibles y reales) y el seguimiento de alumnos irregulares [DGEST, 2013].

El funcionamiento de SSAIES se iniciará cuando el Agente Planificador detecta en el expediente digital alguna anomalía o situación que pueda afectar la trayectoria académica del estudiante con lo cual inicia la generación de estrategias (a su medida, con base a su contexto general) con el objetivo de atender y en su caso revertir la situación. Dichas estrategias serán presentadas al estudiante como propuestas de apoyo en la toma de decisiones, siendo este mismo quien definirá el camino a seguir. En el caso contrario, si el Agente Planificador detecta un desempeño académico regular (sin materias reprobadas) del estudiante, comenzará con la generación de estrategias (basadas en las características globales del estudiante) para impulsar el desempeño académico de este mismo, haciéndole llegar por ejemplo las convocatorias de becas de excelencia (registradas en el sistema) o procedimientos para adelantar materias en curso de verano, entre otras, véase la Tabla 2.

Como parte de su funcionamiento el SSAIES permitirá la generación de informes y reportes en tiempo real de los siguientes puntos: total de la matrícula, estudiantes reprobados, en proceso de deserción y desertores, en servicio social, en residencias profesionales [TecNM, 2015]. Así mismo el sistema permitirá apoyar el Seguimiento y Evaluación del PIT, el cual se plantea en dos grandes niveles el Reporte del Coordinador Institucional de Tutoría y el Reporte del Coordinador de Tutorías del Departamento Académico [DGEST, 2013]. El sistema fue diseñado basado en la metodología MAS-CommonKADS y en la adaptación que hacen Marín, Correa & Aguilar [2014].

En la fase de conceptualización se extrae o adquiere el conocimiento para obtener una primera descripción del problema y la determinación de los casos de uso que pueden ayudar a entender los requisitos informales, y para probar el sistema, véase Tabla 1 y Figura 1.

Tabla 1. Descripción de los actores. Elaboración propia.

Actores	Descripción
Perfil	Solicita al Agente Jefe consulte los datos del estudiante para generar el perfil, dicha información se envía al Agente Planificador para la generación de estrategias de desarrollo académico para el estudiante

Planificador	Genera las estrategias de desarrollo académico para el estudiante teniendo en cuenta sus necesidades y limitaciones en términos académicos y personales.
Interfaz	Recibe del Agente Jefe los parámetros asociados con la tarea activa, que se utilizarán para generar dinámicamente las páginas HTML que recibirán los Usuarios
Evaluador	En comunicación con el Agente Jefe, evalúa el cumplimiento de las estrategias ejecutadas por el estudiante y administrativos, analiza la eficiencia de las estrategias registradas en el sistema con base a resultados
Administrativo	Creación reportes a partir de consultas dinámicas (índices de reprobación, deserción, rezago estudiantil por carrera, semestre, materia, docente), permitiendo su comparación y generación estrategias administrativas como apoyo para la toma de decisiones
Jefe	Administra la información solicitada y generada entre los Agentes Evaluador, Administrativo, Planificador, Perfil e Interfaz
Administrador del sistema	Es el encargado de mantener actualizado la base de datos de conocimiento, en el caso de que se genere nueva información, se actualice o elimine
Estudiante	Es el estudiante de educación superior que consulta las opciones de crecimiento académico con el objetivo de poder concluir con los mejores resultados sus estudios, teniendo en cuenta sus necesidades y limitaciones en términos académicos y personales.

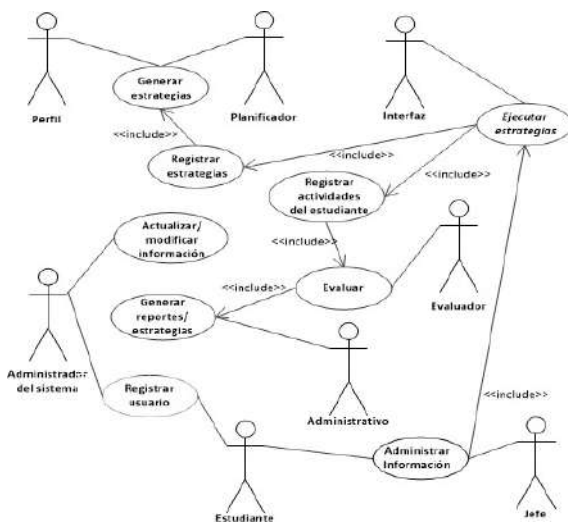


Figura 1. Casos de uso general del sistema. Elaboración propia.

El propósito de la etapa de Análisis es la determinación de los requisitos de nuestro sistema partiendo del enunciado del problema. Durante esta fase se desarrollan entre otros el modelo de Organización, en el cual se describe las relaciones estructurales entre los agentes y la organización de los agentes de software y su relación con el entorno. Las funciones identificadas se exponen en la Tabla 2.

Tabla 2. Funciones en la organización. Elaboración propia.

Funciones	Descripción
Integración del perfil	Consiste en la consulta y reunión de la información no académica generada por el estudiante
Seguimiento académico	Consiste en la consulta y reunión para su análisis de la información académica generada por el estudiante
Generación de estrategia de desarrollo académico par el alumno	Una vez que se tienen el perfil del estudiante y su seguimiento académico se procede a la generación de estrategias para el desarrollo académico del estudiante
Evaluación de las estrategias	Consiste en el seguimiento y evaluación de las estrategias de desarrollo académico propuestas al estudiante por el sistema

4. Conclusiones

Este trabajo pretende enriquecer las opciones de sistemas de seguimiento académico aprovechando las fortalezas que ofrecen los Sistemas Multi-Agente (SMA), tales como autonomía, flexibilidad y adaptabilidad; y utiliza la metodología MAS-CommonKADS para su diseño. El principal aporte del sistema radica en la generación de estrategias para los usuarios (estudiantes y administrativos), basadas en sus necesidades y capacidades, convirtiéndose en una herramienta flexible, que no solo accederá a la administración y control de datos sino también el fortalecimiento en la toma de decisiones de sus usuarios, de manera preventiva y no solo correctiva. Permitiendo así, visualizar las ventajas que la Inteligencia Artificial Distribuida puede brindar en el Seguimiento Académico de los Estudiantes de Instituciones de Educación Superior.

Referencias

- Alegre, O. & Villar, L. (2017). Indicadores y control estadístico para el seguimiento y evaluación de preferencias de aprendizaje de estudiantes universitarios. RED. Revista de Educación a Distancia, (55). 1-21. Recuperado el 15 de abril de 2019 de https://www.um.es/ead/red/55/alegre_villar.pdf.
- Balmes, I. (2016). Online Day to Day Monitoring System for Lyceum of the Philippines University -Batangas. In: The 2nd Multidisciplinary Research and Innovation for Globally Sustainable Development (MRIGSD). [online] Batangas. Available at: https://www.researchgate.net/publication/303687944_Online_Day_to_Day_Monitoring_System_for_Lyceum_of_the_Philippines_University_-_Batangas [Accessed 15 Apr. 2019].n. . 2001 .

ejecución, rezago y eficiencia terminal en las IES: propuestas metodológicas para su estudio. Ciudad de México, México: ANUIES.

Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior, (s.f.). Exámenes nacionales de ingreso. Recuperado 19 agosto, 2019, de <http://www.ceneval.edu.mx/exani-ii>.

De Vries, W., León, P. & Romero, J. (2011). ¿Desertores o decepcionados? Distintas causas para abandonar los estudios universitarios.. Scielo, XL, (160). 29 - 49. Recuperado el 20 de julio de 2019 de <http://www.scielo.org.mx/pdf/resu/v40n160/v40n160a2.pdf>.

Dirección General de Educación Superior Tecnológica (2013). Manual del tutor del SNIT. Recuperado de http://tapachula.tecnm.mx/formatos/Tutoria/2_Manual%20del%20Tutor%20del%20SNIT/5_Manual%20del%20Tutor%20del%20SNIT.pdf.

Domínguez, D., Sandoval, M. & Cruz, F. (2014). Problemas relacionados con la eficiencia terminal desde la perspectiva de estudiantes universitarios. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 12, (1). 25-34. Recuperado el 20 de julio de 2019 de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55129541002>.

Echeverría, S., Ramos, D., & Sotelo, M. (2013). Sistema de seguimiento de la trayectoria y acciones tutoriales en una IES pública. Tercera Conferencia sobre el Abandono en la Educación Superior (III CLABES). Recuperado de <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/950/976>.

Galindo, N. (2016). Inteligencia artificial aplicada a las organizaciones (Tesis de licenciatura). Universidad Militar Nueva Granada, Bogotá, Colombia.

Gómez, F., Lory, C. & Zaleta, I. (15 de marzo de 2019). Nexus – Sistema de Seguimiento Académico. ANUIES. Recuperado el 15 de abril de 2019 de <https://anuiestit.anuiestit.mx/web/blog/nexus-sistema-de-seguimiento-academico/>.

Guichard, J. (1995). La escuela y las representaciones de futuro de los adolescentes. Barcelona: Laertes.

Iglesias, C., (1998). Definición de una metodología para el desarrollo de sistemas multiagente. (Tesis doctoral). Departamento de Ingeniería de Sistemas Telemáticos, Universidad Politécnica de Madrid. Madrid. España.

Iglesias, C. & Garijo, M. (2005). The Agent-Oriented Methodology MAS-CommonKADS. Idea Group Inc. 46-78. Recuperado el 15 de abril de 2019 de <https://pdfs.semanticscholar.org/f595/728d98c3256c8324fbb60385c76c1be743c8.pdf>.

Jiménez, J., Ovalle, D. & Branch, J. (2009). Conceptualización y análisis de un sistema multiagente pedagógico utilizando la metodología MAS-COMMONKADS. Scielo, 76, (158). 229-239. Recuperado el 15 de abril de 2019 de <http://www.scielo.org.co/pdf/dyna/v76n158/a22v76n158.pdf>.

Juárez, B. (2019). Propuesta de implementación de un Sistema Interno de Seguimiento Académico para estudiantes de la UTH. Reaxion, 6, (2). 1-7. Recuperado el 15 de abril de 2019 de

<http://reaxion.utleon.edu.mx/Art Impr Propuesta de implementacion de un Sistema Interno de Seguimiento Academico para e estudiantes de la UTH.html>.

Lima, E. (s.f.). Inteligencia Artificial Distribuida y Razonamiento Basado en Casos en la Arquitectura de un Sistema Basado en el Conocimiento para la Educación a Distancia. Revistas Bolivianas. 171-173. Recuperado el 15 de abril de 2019 de <http://www.revistasbolivianas.org.bo/pdf/rits/n1/n1a44.pdf>.

Marín, M., Correa, L., & Aguilar, L. (2014). MAS-CommonKADS para el desarrollo de un Sistema Multiagente de Información de Recomendación de Rutas de Transporte: SINRUT. Cuaderno Activa, 6, 33–47. Recuperado de ojs.idea.edu.co/index.php/cuadernoactiva/article/view/199.

Martí, A. (2018). Los estudiantes toman mejores decisiones con una adecuada orientación. Recuperado 5 agosto, 2019, de <https://www.universidadviu.com/los-estudiantes-toman-mejores-decisiones-una-adecuada-orientacion/>.

Mudaly, P. & Mtsh li, N., 2018 , „Ac demic monitoring nd support of undergr du te nursing educ tion progr mme: A middle- r nge theory“, ur tionis 41 1 , 1881. <https://doi.org/10.4102/cur tionis.v41i1.1881>.

Oralia M., (2016). La deserción estudiantil en la educación de nivel superior: estudio de caso Universidad Autónoma de Nayarit.

Recuperado el 20 de julio de 2019 de

https://www.researchgate.net/publication/288841236_La_Eficiencia_Terminal_como_un_Indicador_de_la_Calidad_en_la_Educacion_Superior_en_Mexico.

Ortiz, H., Robles, Z. & Pérez, R. (2014). Sistema de Seguimiento Académico para la Planeación de la Asignatura y la Planeación de la Evaluación. [Http://ecorfan.org/](http://ecorfan.org/). 168-176. Recuperado el 15 de abril de 2019 de <https://ecorfan.org/handbooks/Ciencias%20de%20la%20Ingenieria%20y%20Tecnologia%20T-VII/ARTICULO%2018.pdf>.

Pérez, J. (2006). La eficiencia terminal en programas de licenciatura y su relación con la calidad educativa. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4, (1). 30-148. Recuperado el 15 de abril de 2019 de <http://www.redalyc.org/pdf/551/55140110.pdf>.

Inglés curricular: causa de rezago en estudiantes universitarios de una institución de educación superior mexicana. Análisis de una cohorte

Sonia Beatriz Echeverría Castro
sonia.echeverria@itson.edu.mx
Mexico Instituto Tecnológico de Sonora

Mirsha Alicia Sotelo Castillo
mirsha.sotelo@itson.edu.mx
Mexico Instituto Tecnológico de Sonora

Javier José Vales García
javier.vales@itson.edu.mx
Mexico Instituto Tecnológico de Sonora

Ana Dolores Tánori Bernal
ana.tanori@itson.edu.mx
Mexico Instituto Tecnológico de Sonora

Laura Fernanda Barrera Hernández
laura.barrera@itson.edu.mx
Mexico Instituto Tecnológico de Sonora

Resumen. Las exigencias profesionales y personales que impone este mundo globalizado fuerzan a las Instituciones de Educación Superior a poner especial atención a la formación de profesionales bilingües, ya que en la actualidad el manejo de un segundo idioma, como es el inglés, pasó de ser un valor agregado a constituirse en una competencia lingüística que requiere desarrollar el individuo para integrarse con efectividad y eficacia a la nueva concepción de mundo. El propósito fue evaluar una estrategia institucional implementada para asegurar el avance curricular específicamente de las 5 materias de inglés que forman parte de los requisitos de egreso de todos los programas educativos. Lo anterior ayudará a identificar el rezago que presentan, y a partir de ello dimensionar y reflexionar sobre la problemática en términos de eficiencia terminal. Se analizó una cohorte generacional conformada por 3374 estudiantes pertenecientes a los 44 programas educativos de las siete direcciones académicas que conforman la universidad. La información se extrajo del Sistema Integral de Trayectorias Escolares (SITE) en dos momentos o cortes: antes y después de la implementación de la estrategia. De manera general, en el primer corte, los datos indicaron que el 60.37% se encuentran cursando algún nivel que va desde el introductorio hasta el inglés B1 II; el 24.68% ha concluido en tiempo y forma las materias de inglés de acuerdo a su mapa curricular; y por último el 14.94% no presenta ningún avance. En términos de avance curricular esto indica un rezago de por lo menos 3 años. En el segundo corte, después de ofertar de manera intensiva (corto tiempo) todos los niveles de inglés, los resultados indicaron que

hubo un aumento en el avance de los estudiantes de todos las diferentes direcciones, el cual fue en promedio de 3.21 puntos porcentuales. De manera general se concluye la importancia de continuar con este tipo de estrategias, ya que con base en los resultados de este análisis si presenta impacto en el avance curricular de los estudiantes, considerando que esto puede reducir los años de rezago. De continuar con esta estrategia en los próximos períodos el rezago que se tiene de 3 años, pudiera disminuirse a uno y con ello cumplir con los estándares académicos que solicitan los organismos acreditadores externos de los programas educativos.

Descriptor o Palabras Clave: Rezago, Universitarios, Inglés curricular, Trayectoria escolar, Eficiencia terminal.

1. Introducción

En la actualidad el manejo de un segundo idioma, como es el inglés, pasó de ser un valor agregado para convertirse en una competencia lingüística que requiere desarrollar el estudiante para integrarse con efectividad y eficacia a la nueva concepción de mundo, definida por la UNESCO como mundialización, caracterizada por la evidente apertura de mercados y desarrollo tecnológico (España, 2010). El aprender el idioma inglés se ha vuelto imprescindible, ya que se emplea en casi todas las áreas del conocimiento y a partir de la globalización se ha convertido en el idioma global de comunicación, además en la mayoría de las partes del mundo por lo menos hablan un poco de este idioma y eso hace que logren sobrevivir en lugares donde lo hablen (Biava y Segura, 2010). Además, la mayor literatura de frontera se encuentra en el inglés, por lo que la falta de esta herramienta puede limitar la formación integral del estudiante (Hernández, 2012; Chávez, Saltos y Saltos (2017). Dado lo anterior la universidad es considerada como la última oportunidad escolarizada en donde se puede adquirir el dominio del idioma.

Para dar respuesta a estas exigencias profesionales que la sociedad globalizada ha impuesto, las Instituciones de Educación Superior se han visto en la necesidad de incorporar la enseñanza del inglés en el proceso de formación profesional, contemplando materias obligatorias dentro de los currículos; en el caso específico de la institución de estudio ha planteado como objetivo estratégico en su Plan de Desarrollo Institucional, fortalecer la adquisición de competencias globales e interculturales en la comunidad universitaria, el cual consiste en asegurar que los integrantes de la comunidad universitaria cuenten con las competencias interculturales y de internacionalización (Instituto Tecnológico de Sonora, 2016). La estrategia para lograrlo es incorporar en los planes curriculares de los programas educativos un dominio avanzado del idioma Inglés, además de la impartición de clases con contenidos disciplinares en este mismo idioma; sin embargo, al estudiar las trayectorias escolares de los estudiantes se observa que esta iniciativa está generando un rezago curricular importante en los jóvenes.

Ahora bien, considerando que las IES deben de cuidar la trayectoria escolar de sus estudiantes, es decir llevar a cabo una evaluación formal del tránsito de los estudiantes por su plan de estudios a través de indicadores cuantitativos como: avance curricular (aprobación/reprobación, rezago), deserción, eficiencia terminal y de titulación, para asegurar el mejoramiento de la calidad de la educación, se ha considerado importante evaluar el avance curricular y rezago de los estudiantes en el programa de inglés, así como una estrategia institucional.

Dado el anterior se presenta este estudio con el propósito de evaluar una estrategia institucional implementada para asegurar el avance curricular específicamente de las 5 materias de inglés (2 curriculares y 3 extracurriculares), que en su mayoría ya debieron haber cursado los estudiantes, según su plan de estudios, lo anterior con la finalidad de identificar el rezago que presentan y a partir de ello dimensionar y reflexionar sobre la problemática en términos de eficiencia terminal.

2. Método

Es una investigación no experimental longitudinal, con un diseño de evolución de grupo (cohortes), ya que está enfocado en conocer los cambios en el avance curricular del programa de inglés de una cohorte generacional.

2.1 Participantes

La muestra estuvo conformada por 3374 estudiantes de la cohorte 2016-2020, pertenecientes a los 44 programas educativos de las siete direcciones académicas que conforman la universidad.

2.2. Instrumento

Para llevar a cabo el análisis de las información se utilizó el Sistema Integral de Trayectorias Escolares (SITE); el cual es un sistema que almacena los indicadores académicos de todos los estudiantes de la institución. Para este estudio se seleccionaron los reportes del avance del programa de inglés de cada uno de los programas educativos

2.3 Procedimiento

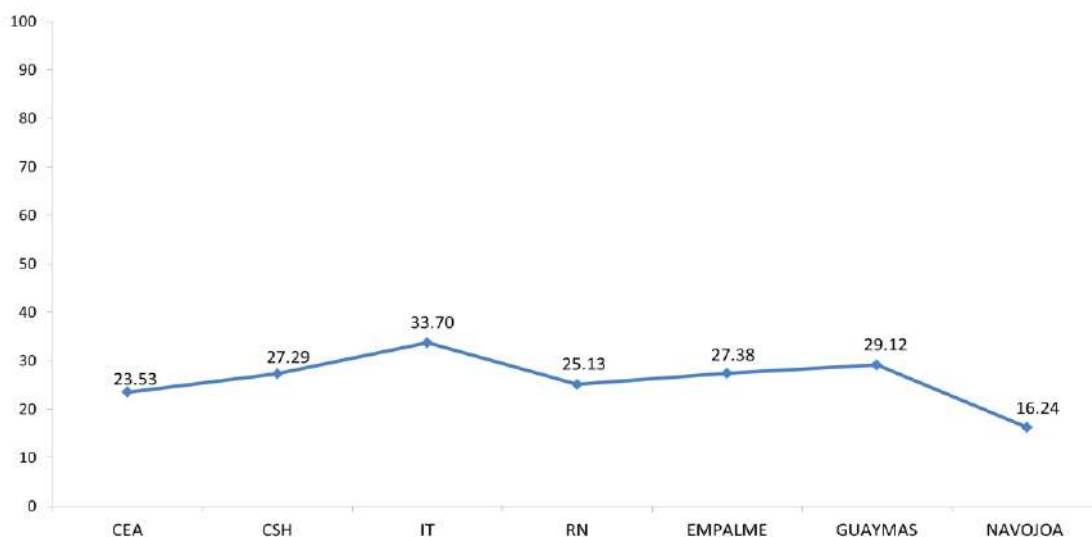
Para el análisis de los datos, primeramente se ingresó al Sistema Integral de Trayectorias para analizar el avance curricular de los estudiantes de la cohorte 2016, después de dicho análisis e informar a las autoridades correspondientes sobre los posibles programas de rezago estudiantil, se diseñó en conjunto con el personal del área de Idiomas de la institución la estrategia de ofertar en el período de verano cursos intensivos de inglés de todos los niveles. Se realizaron actividades para la promoción de la programación de dichos cursos para los estudiantes. Finalmente se cotejaron los reportes del avance para evaluar la eficacia de la estrategia implementada.

3. Resultados

Los resultados que se presentan corresponden al porcentaje de alumnos que han concluido con las materias de Inglés (curricular y extracurricular) de cada

una de las direcciones académicas, es importante mencionar que en la mayoría de los programas educativos está estipulado que al primer corte los estudiantes ya debieron de haber cursado dichos cursos, y están a un año de egresar. Los resultados del análisis por Dirección Académica reportan que en la de Ciencias Económicas Administrativas (CEA) el 23.53% ha terminado; en Ciencias Sociales y Humanidades (CSH) el 27.29%; Ingeniería y Tecnología (IT) el 33.70% ha terminado; en Recursos Naturales (RN) el 25.13%. La institución de estudio tiene dos campus en el mismo Estado de la República, los cuales son considerados como División de Empalme, Guaymas y Navojoa, los cuales tienen un avance del 27.38, 29.12 y 16.24% respectivamente (Fig. 1).

Fig. 1. Porcentaje de avance curricular de los cursos de Inglés por Dirección Académica al primer corte

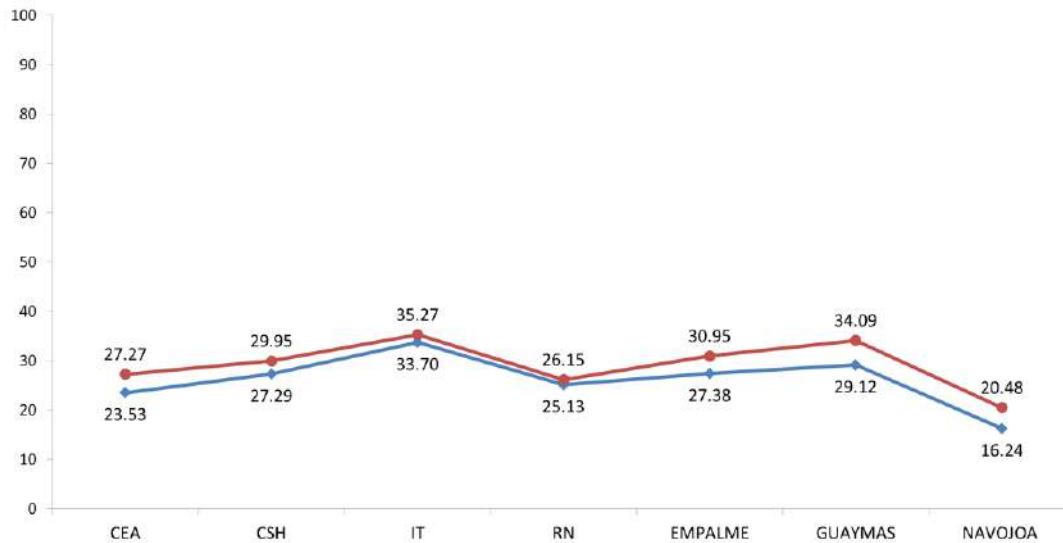


Con respecto al avance institucional solamente el 24.68% de la totalidad de los estudiantes han concluido en tiempo y forma con las materias de Inglés de acuerdo a su currículo, el 60.37% se encuentra estudiando alguno de los niveles, el cual pueden ser extracurriculares (Introdutorio, A1, A2) o curriculares (B1 I, B1 II), el 14.94% no presenta ningún avance, lo cual indica que estos tienen un rezago de por lo menos 3 años.

A partir de estos resultados se implementó la estrategia de ofertar cursos intensivos de los niveles de inglés en el siguiente período escolar, ofertándose un total de 59 cursos desde el nivel introductorio hasta el último nivel, inscribiéndose un total de 1481 estudiantes.

Una vez pasado el período se realizó un segundo corte para visualizar el avance curricular que se tuvo después de la estrategia implementada. Los resultados indicaron que hubo un aumento en el avance de los estudiantes de todos las diferentes direcciones, el cual fue en promedio de 3.21 puntos porcentuales, observándose un mejor aprovechamiento de los cursos ofertados los estudiantes de la unidad Guaymas, ya que pasaron del 29.12% al 34.09%.

Fig. 2. Comparativo del porcentaje de avance después de aplicar la estrategia



Asimismo, se analizó a detalle por programa educativo (PE), en la figura 3 se visualiza la comparación entre el avance ideal, es decir el avance en el programa de enseñanza del idioma que deben de tener los estudiantes según su currículo, el cual va desde el 75 al 100%, ya que la generación al segundo corte ya habían cursado el sexto semestre y según su plan de estudios los cursos ya debieron haber sido cursados en su mayoría; asimismo se presenta los porcentajes de los dos cortes, antes y después de la estrategia implementada. En los datos se puede apreciar que los estudiantes de la mayoría de los PE se inscribieron en los cursos, por lo que hubo un avance importante específicamente en los programas Licenciado en Contaduría Pública con un aumento de 16.39 puntos porcentuales, Licenciado en Administración de Empresas Turísticas 22.91 y Licenciado en Psicología 23.26 de las direcciones de Guaymas y Empalme respectivamente.

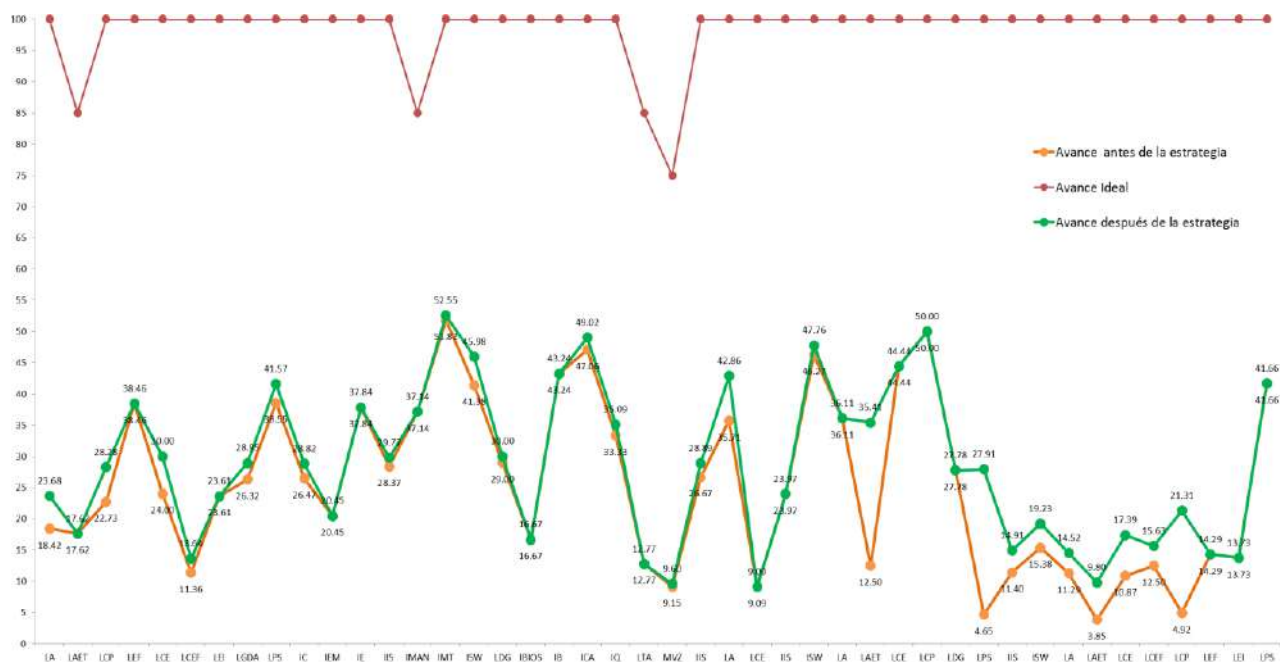


Fig. 3. Comparativo del porcentaje de avance ideal, antes y después de la estrategia por programa educativo

4. Conclusiones

De manera general se concluye la importancia de continuar con este tipo de estrategias, ya que con base en los resultados de este análisis si presenta impacto en el avance curricular de los estudiantes, considerando que esto puede reducir los años de rezago. De continuar con esta estrategia en los próximos períodos el rezago que se tiene de 3 años, pudiera disminuirse a uno y con ello cumplir con los estándares académicos que solicitan los organismos acreditadores externos de los programas educativos. Sin duda, es importante prestar atención a estos indicadores y seguir generando otras estrategias de acción encaminadas a aumentar la inscripción y aprobación de dichos cursos, desde el ingreso a la universidad, para garantizar con ello la eficiencia terminar de las cohortes.

También es importante asegurar la adquisición del conocimiento y dominio del idioma; al respecto Hernández (2012) menciona que esta es otra de las problemáticas que se debe de abordar, ya que hay evidencia que los resultados a nivel nacional no han alcanzado los resultados deseados en cuanto al nivel de conocimiento y dominio del idioma, esto según los estudios presentados en el Foro Nacional de Estudios de Lenguas. Aunado a ello, se debe de analizar las problemáticas relacionados con esto, tales como: desempeño docente, falta de infraestructura, recursos didácticos insuficientes, falta de motivación de los estudiantes por aprender el idioma, nivel de dominio previo, entre otros (Hernández, 2012; Heffington, Macola y Borges, 2014), debido a que pueden generar abandono y/o reprobación.

Asimismo, es importante valorar las características de ingreso, en cuanto el nivel de Inglés que tienen los estudiantes al ingresar a la Educación Superior y generar estrategias a partir de ello, ya que como menciona Lemus, Durán y Martínez (2008) los estudiantes no cumplen con el nivel de idioma que señalan los planes y programas de los niveles previos, esto a pesar de los esfuerzos realizados por la Secretaría de Educación Pública en sus niveles básicos incorporando la enseñanza del Inglés en los planes de estudios. Es altamente probable que los estudiantes que ingresan de escuelas privadas presenten un nivel más elevado del idioma, dada las horas dedicadas a la enseñanza, como parte de la promoción de su oferta educativa, sin embargo la institución debe considerar que más del 80% de sus estudiantes ingresan de universidades públicas por lo las estrategias deben estar encaminadas al grosor de población.

Referencias

- Biava, M. L. y Segura, A. L. (2010). *¿Por qué es importante saber el idioma inglés?* Recuperado de <http://www.cepjuanxxiii.edu.ar/wp-content/uploads/2010/07/Por-que-es-importante-saber-ingles.pdf>
- Chávez, M., Saltos, M. y Saltos, C. (2017). La importancia del aprendizaje y conocimiento del idioma inglés en la enseñanza superior. *Dominio de las Ciencias*, 3(3), 759-771. Recuperado de <http://dominiodelasciencias.com/ojs/index.php/es/article/view/707>
- España, C. (2010). El idioma inglés en el currículo universitario: importancia, retos y alcances. *Revista Electrónica Educare*, XIV (2), 63-69. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194115606005>
- Heffington, D., Macola, C. y Borges, J. (2014). Implicaciones de la inclusión del inglés como asignatura obligatoria en la formación general de los estudiantes de la UQROO. *Caos Conciencia*, 8(1), 13-24. Recuperado de http://dci.uqroo.mx/RevistaCaos/2014_vol1/Implicaciones_del_Ingles.pdf
- Hernández, P. (2012). La enseñanza del inglés: Tarea pendiente en la formación profesional. *Observatorio Académico Universitario*. Universidad Autónoma de Baja California.
- Instituto Tecnológico de Sonora. (2016). *Plan de Desarrollo Institucional. PDI 2020*. Recuperado de <https://www.itson.mx/micrositios/pdi2020/Documents/pdi-2017.pdf>
- Lemus, M., Durán, K. y Martínez, M. (2008). *El nivel de inglés y su problemática en tres universidades de México geográficamente distantes*. Trabajo presentado en el IV Foro Nacional de Estudios en Lenguas. México.

Características sociodemográficas y académicas de estudiantes en situación de Abandono y de Permanencia 2015-2018. Facultad de Ciencias Farmacéuticas y Alimentarias, Universidad de Antioquia. Medellín, Colombia

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

Melbin Amparo Velásquez Palacio, Universidad de Antioquia
melbinvelasquez@gmail.com

Margarita María Restrepo Garay, Universidad de Antioquia
margarita.restrepo@udea.edu.co

Carlos Enrique Cataño Rocha, Universidad de Antioquia
carlos.catano@udea.edu.co

Arley Camilo Patiño Llano, Universidad de Antioquia Arley.patino@udea.edu.co

Resumen. Muchas de las lecturas del abandono corresponden a lecturas econométricas. El interés en este escenario se ha centrado en cuantificar el evento, medir el costo económico, y establecer modelos estadísticos explicativos del fenómeno. (Giovagnoli, 2002; Castaño, Gallón, Gómez, & Vásquez, 2004; Cabrera, Bethencourt, Álvarez, & González, 2006; Donoso & Shiefelbein, 2007). Sin embargo, el abandono evidencia en la discontinuidad educativa, las intrincadas relaciones de factores internos y externos del estudiante en un sistema educativo, y el fenómeno resultante del proceso de adaptación a unas condiciones y recursos, de una respuesta esperada y repetitiva, no fortuita u ocasional, y en este sentido normal, prevalente, es decir, fruto de una lectura y decisión posible ante ciertas realidades o escenarios mentales, sociales, culturales y económicos que no son ajenos al devenir del hombre.

Leer el abandono para intervenirlo necesita considerar, en su carácter complejo y multidimensional, los factores estructurales implicados. El proyecto GUIA (Gestión Universitaria Integral del Abandono), orientó esta elección con la identificación de dimensiones de persona, académicas, económicas y sociodemográficas, como aspectos para la comprensión del abandono universitario, que han sido consideradas en este estudio desde las fuentes de información institucionales.

El abandono universitario en los programas de salud de la Institución y del país es porcentualmente más bajo que en otras áreas del conocimiento, sin embargo, para la población de la Facultad de Ciencias Farmacéuticas y Alimentarias, integrada por programas del área de la salud, la disminución del abandono no logra ser sostenida como tendencia.

La facultad de Ciencias Farmacéuticas y Alimentarias, con más de 100 años de presencia en la Universidad, integra saberes de la farmacia y de los alimentos, y actualmente presenta una población estudiantil de más de 1600 estudiantes con presencia en Medellín y regiones del departamento de Antioquia. No se cuenta con estudios que caractericen el fenómeno del abandono en su población, si bien sí los hay institucionales. El propósito de este trabajo es por ello identificar sociodemográfica, y académicamente a la población estudiantil de pregrado la facultad entre 2015 a 2018 según permanencia y abandono, y contribuir con la comprensión de dicho fenómeno.

Con un enfoque cuantitativo, se realizó un estudio exploratorio descriptivo. Se analizaron los datos de estudiantes matriculados en el período 2015-2018. Se identificó en la población de este período que el 63% es población femenina, el 64% pertenece a estratos socioeconómicos bajos 1 y 2 (los estratos se clasifican hasta el estrato 6, siendo el 6 el más alto); el 79% es de educación precedente oficial. Sobre el examen de admisión el puntaje en competencia lectora tuvo en la población una variación de 74 puntos, y el de competencia lógica tuvo una variación de 79 puntos. El título de bachiller fue obtenido entre 1995 y 2017. En relación con la población que abandonó los estudios se analizaron datos de 117 estudiantes, el 58% población femenina; el 25% pertenece a estratos socioeconómicos bajos 1 y 2, pero el porcentaje más alto de esta población corresponde al estrato 3 (42%); el 76% es de educación precedente oficial. Sobre el examen de admisión el puntaje en competencia lectora presentó una variación de 53 puntos, y el de competencia lógica tuvo una variación de 69 puntos. El título de bachiller fue obtenido entre 1979 y 2018. El análisis estadístico identificó además de las diferencias porcentuales anteriormente nombradas, comportamiento de variables académicas y sociodemográficas estadísticamente significativas. Estos hallazgos sugieren la necesidad de profundizar el estudio en estos factores, y considerar estrategias de prevención que los incluya.

Descriptor o Palabras Clave: Abandono, Educación superior, Permanencia

1. Introducción

Conocer a la población estudiantil que transita por los espacios de formación ofrecidos por las universidades es una tarea constante que atiende a la condición de temporalidad al que obliga un ciclo de vida académico, y que implica explorar las condiciones que se relacionan con la culminación exitosa de su recorrido, o con su abandono. Este conocimiento, determinado por recursos institucionales, por iniciativas e innovaciones al servicio del dato, es una fuente de información que posibilita tomar decisiones eficaces en una sociedad del conocimiento (Krüger, 2006).

Desde esta gestión del conocimiento, muchas de las lecturas del abandono nacionales e internacionales, corresponden a lecturas econométricas que se han centrado en cuantificar el evento, medir el costo económico, y establecer

modelos estadísticos explicativos del fenómeno (Giovagnoli, 2002; Castaño, Gallón, Gómez, & Vásquez, 2004; Cabrera, Bethencourt, Álvarez, & González, 2006; Donoso & Shiefelbein, 2007). Sin embargo el fenómeno del abandono evidencia, en la discontinuidad educativa de muchos sujetos, las intrincadas relaciones de factores internos y externos del estudiante en un sistema educativo, y el fenómeno resultante de un proceso de adaptación a unas condiciones, regularidades y recursos, no fortuita u ocasional, y en este sentido normal, prevalente, es decir, fruto de una lectura y decisión posible ante ciertas realidades o escenarios mentales, sociales, culturales y económicos que no son ajenos al devenir del hombre, pero que escapan al conocimiento cuando no se indaga por ellos.

Leer el abandono para intervenirlo necesita considerar, desde el carácter complejo y multidimensional que implica, los factores estructurales intrínsecos. El proyecto GUIA²¹, durante su ejecución (2011-2013), orientó esta lectura con la identificación de las dimensiones de persona, académicas, económicas y sociodemográficas, como aspectos significativos a seguir para la comprensión del abandono. La presente comunicación busca contribuir con la comprensión de algunos de estos factores de población universitaria en condición de abandono o de permanencia.

La facultad de Ciencias Farmacéuticas y Alimentarias, con más de 100 años de presencia en la Universidad de Antioquia²², integra campos del conocimiento de la farmacia y de los alimentos, y actualmente presenta una población estudiantil de más de 1600 estudiantes con presencia en Medellín y las regiones del departamento de Antioquia²³. Su tasa de deserción de acuerdo con los datos del Departamento de Registro y Admisiones de la Universidad es de 27,48%. No cuenta actualmente con estudios que caractericen el fenómeno en la Facultad, si bien los hay sobre población universitaria general o de algunas unidades académicas; algunos de ellos reposan en las bases de datos que hacen parte de los trabajos presentados en las distintas conferencias de CLABES. (Posada, 2011; Velásquez, López & Gómez, 2012; Vásquez, Gallón, Marín & Velásquez, 2013; López, Salcedo, Casaravilla, & Diconca, 2013; Posada, Velásquez, & Vélez, 2013; Sánchez, Velásquez, Posada, & Estrada, 2014; Zapata, Cabrera, & Velásquez, 2015; Parra, Estrada, Gill, Uñates, Restrepo, Castañeda, Úsuga, & Mendoza, 2015)²⁴

El propósito de este trabajo es identificar sociodemográfica y académicamente a la población estudiantil de pregrado de la Facultad 2015 a 2018 según

²¹ Proyecto financiado por la Comisión Europea en el que participaron proyectos de Latinoamérica y el Caribe desde el año 2011 al 2013, y que dio origen a CLABES (Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en Educación Superior)

²² Institución pública de educación superior fundada en 1803 que actualmente cuenta con más de 100 pregrados y una población estudiantil de pregrado de más de 37000 estudiantes

²³ El departamento de Antioquia es uno de los 32 departamentos que conforman el país de Colombia

²⁴ Información recuperada de <http://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/issue/archive>

permanencia y abandono, considerando las bases de datos institucionales para contribuir con la comprensión de este fenómeno.

El Abandono Universitario, es entendido como la no culminación de los estudios, con múltiples definiciones que consideran la causa, la trayectoria estudiantil, el tiempo, el escenario del que el estudiante se retira, y que dan lugar a distintos tipos de abandono (Tinto, 1989; Himmel 2002; Arriaga, Burillo, Carpeño, & Casaravilla, 2011; Barragán y Patiño, 2013; Silva, 2017; Rey, 2018). Para el Ministerio de Educación de Colombia, el abandono universitario es referenciado con el término de deserción, y lo define como “el abandono del sistema escolar por parte de los estudiantes, provocado por la combinación de factores que se generan tanto al interior del sistema como en contextos de tipo social, familiar, individual y del entorno.”²⁵ Se consideran dos períodos continuos sin matrícula. La Permanencia Universitaria, como resultado, es entendido como la culminación del programa académico (Fonseca & García, 2016)²⁶; se ha nombrado también como proceso, con el término de retención, y da cuenta de los estudiantes que continúan en su ciclo de vida académico. Para el Ministerio de Educación Nacional “la tasa de deserción por cohorte evidencia una tendencia estructural de cada sistema educativo en el mundo y refleja en el largo plazo la permanencia de los estudiantes que ingresaron en un mismo periodo de tiempo”²⁷.

2. Método

Con un enfoque cuantitativo, se realizó un estudio exploratorio descriptivo que consideró información secundaria. Se utilizaron las bases de datos institucionales MARES²⁸, información secundaria que identifica al estudiante que ingresa a la universidad, y su historia académica, y DATA UDEA²⁹, herramienta informática que hace visible de forma dinámica características académicas y sociodemográficas de la institución. Fue analizada la información de la población comprendida entre los períodos 2015 a 2015 que contara con los datos requeridos. Las variables identificadas a partir de estas dos fuentes de información fueron: estratificación social, sexo, condición de permanencia, o abandono, tipo de educación precedente y año de obtención del título, competencia lectora y lógico matemática del examen de admisión, y condición académica. Para el análisis se definieron los períodos comprendidos entre el primer semestre del año 2015 y el primer semestre del año 2018.³⁰ Para el

²⁵ Recuperado de <https://www.mineduacion.gov.co/1759/w3-propertyvalue-55247.html>

²⁶ Recuperado de <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0185276016300450>

²⁷ Recuperado de https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-356272_recurso.pdf

²⁸ Sistema de Admisiones y Registro de la Universidad de Antioquia (MARES)

²⁹ Herramienta de acceso a información institucional Recuperada de [http://www.udea.edu.co/wps/portal/udea/web/inicio/institucional/data-udea/](http://www.udea.edu.co/wps/portal/udea/web/inicio/institucional/data-udea/http://www.udea.edu.co/wps/portal/udea/web/inicio/institucional/data-udea/)

³⁰ Por anomalía académica, durante el 2018 no fue posible finalizar el segundo semestre académico del año.

análisis se consideró estadística descriptiva no paramétrica. Se utilizaron bases de datos EXCEL, y programa estadístico SPSS. Se presentaron gráficos de distribución, y estadísticos de comparación.

3. Resultados y análisis

Se presenta a continuación la descripción de la población, y posteriormente la descripción del evento de abandono.

3.1 Descripción de la población

3.1.1 Población con condición de permanencia

Se analizaron los datos de estudiantes de pregrado matriculados en el período 2015-2018 (Ver imagen 1). Se identificó en la población de este período que el 63% es población femenina y para la universidad en el mismo período es de 55,6%; el 64% pertenece a estratos socioeconómicos bajos 1 y 2 (los estratos se clasifican hasta el estrato 6, siendo el 6 el más alto), para la universidad es de 56,2%; el 79% es de educación precedente oficial.



Imagen 1. Estudiantes matriculados facultad de Ciencias Farmacéuticas y Alimentarias, 2015-2018. Fuente: Data [UdeA](#)

Sobre el examen de admisión que permitió su ingreso a la universidad, el puntaje en competencia lectora tuvo una variación de 74 puntos, y el de competencia lógica de 79 puntos. El título de bachiller fue obtenido entre 1995 y 2017. En relación con el rendimiento académico cabe resaltar la condición de tercio académico inferior, que da cuenta de un rendimiento académico que precede el nivel de insuficiencia académica. El 49% de la población presentó en algún periodo académico entre 2015-2018, condición de tercio académico inferior, sin embargo la prevalencia anual fue inferior al 25%. (Ver tabla 1)

Tabla 1. Distribución porcentual de estudiantes con tercio académico inferior según año.

Año	Tercio Académico Inferior	N
2015	11,4	2469
2016	24,9	2287
2017	16,8	2061
2018	10,9	1867

Fuente. Elaboración propia a partir de los datos de MARES y DATA UdeA, 2018

Los datos anteriores dan cuenta de características académicas y sociodemográficas de la población de la Facultad que permanece en la institución. Llama la atención la prevalencia de los estratos socioeconómicos más vulnerables, dado el riesgo que la situación económica representa para la culminación de los estudios, riesgo que para Canales y de los Ríos (2007) podría explicar el abandono permanente de los estudiantes, y que en este caso, caracteriza a la población que permanece. Igualmente las variables académicas exploradas permiten identificar la alta prevalencia del carácter oficial de la educación precedente ante un puntaje que valora aprendizajes de la educación precedente, y que se presenta en la población evaluada con puntajes que tienen amplias diferencias unos de otros en una puntuación que puede ir de 0 a 100. Las diferencias de puntuación encontradas entre los individuos que permanecen parecen no afectar este fenómeno.

3.1.2 Población con condición de abandono

En relación con la población que abandonó los estudios, corresponde el 58% a población femenina; el 25% pertenece a estratos socioeconómicos bajos 1 y 2, pero el porcentaje más alto de esta población corresponde al estrato 3 (42%); el 76% es de educación precedente oficial. El puntaje en competencia lectora del examen de admisión, presentó una variación de 53 puntos, y el de competencia lógica tuvo una variación de 69 puntos. El título de bachiller fue obtenido entre 1979 y 2018.

El 56,7% de la población presentó en algún periodo académico entre 2015-2018, condición de tercio académico inferior con prevalencia al año de más del 60% en la mayoría de los periodos identificados. (Ver tabla 2)

Tabla 2. Distribución porcentual de estudiantes con tercio académico según año.

Año	Tercio Académico Inferior	N
2015	34,1	164
2016	68	166
2017	63,4	115
2018	64,7	85

Fuente. Elaboración propia a partir de los datos de MARES y DATA UdeA

La prevalencia de un rendimiento académico en tercio inferior permite pensar en el peso que puede tener esta variable en el abandono, y la importancia de identificarlo con prontitud.

En relación con las variables académicas, autores como Olave, Cisneros y Rojas (2013) definen la importancia de lo académico en la deserción, y relacionan el lugar que tiene en ello competencias como la lectora en la educación.

3.2 Descripción del abandono de estudios

El sistema de registro de datos institucionales MARES, identifica población con condición de abandono, cancelación de semestre, e insuficiencia académica (Ver tabla 3); todas ellas dan cuenta de condiciones que excluyen el registro del estudiante como activo en la universidad, sin embargo, la insuficiencia académica deja a los estudiantes sin posibilidades de retornar a estudios en la institución por cinco años.

Tabla 3. Distribución porcentual de estudiantes con condiciones de abandono según año

Año	% Abandono	% Cancelación	% Insuficiencia Académica	N
2015	13,7	3,4	3,6	2469
2016	16,6	5,4	3,9	2287
2017	13,9	4,3	3,5	2061
2018	9,9	2,1	2,8	1867

Fuente. Elaboración propia a partir de los datos de MARES y DATA UdeA

Estas variables presentan el comportamiento porcentual del abandono voluntario o involuntario durante el período 2015 a 2018. El abandono involuntario relacionado con la insuficiencia académica, se asocia a un rendimiento académico no aprobado al promediarlo con el semestre anterior, o a la condición de perder por tercera vez una asignatura.

3.3 Descripción sociodemográfica y académica según permanencia y abandono

Se presentan diferencias porcentuales en la población objeto de estudio³¹ que muestra mayor porcentaje de hombres que abandona, un mayor porcentaje de estudiantes de estratos socioeconómicos 1 y 2 que permanece, mayor número de años de haber iniciado el bachillerato en población que abandona, y una menor variación en los puntajes obtenidos en las pruebas en la población que abandona.

Tabla 4. Distribución porcentual de estudiantes según condiciones de permanencia y abandono

Condición	Sexo		Estrato 1 y 2n	Educación precedente oficial	Años de obtención de título de bachiller	Variación del Puntaje competencia lectora	Variación Puntaje competencia lógica	rcio académico inferior
	Hombre	Mujer						
Permanen	37	63	64	79	22	74	79	16

³¹ El análisis se realiza con la población 2015 -2018 que cuenta con toda la información.

ece (N 912)								
Abandon a (N 326)	42	58	25	76	39	53	69	57,5

Fuente. Elaboración propia a partir de los datos de MARES y DATA UdeA

Se identifica diferencia estadística significativa mediante análisis de chi cuadrada, en relación con el estrato socioeconómico y el tercio académico inferior entre la población que permanece y abandona (p. 0.00000). Porcentualmente se encontraron diferencias en años de obtención del título, siendo mayor el número de años para la población que abandona.

Características como éstas han sido asociadas por diferentes estudios al abandono universitario (Parrino, 2009; Apaza y Huamán, 2012; Barragán & Patiño, 2013; Román, 2013), y deben ser consideradas para su comprensión.

4. Conclusiones y Recomendaciones

El estudio exploratorio realizado permite identificar, a partir de las diferencias porcentuales y los hallazgos estadísticamente significativos encontrados entre la población que permanece y la que abandona, el peso que tiene el rendimiento académico en el evento objeto de esta investigación.

Se encontró mayor abandono en población masculina que femenina, pese a que la población femenina de los estudiantes de la facultad es más prevalente. Este dato requiere ser evaluado en otros estudios que posibiliten encontrar condiciones o situaciones asociadas.

La mayor prevalencia de estratos socio-económicos más bajos en la población estudiantil que permanece, sugiere estrategias de intervención institucional que pueden incidir positivamente en la prevención del abandono, y que deben ser evaluadas para medir su impacto.

Se generan nuevas inquietudes relacionadas con otras condiciones sociodemográficas y académicas no exploradas de los estudiantes en relación con su permanencia, y nuevas rutas de indagación sobre la población que ha abandonado la universidad de manera voluntaria o involuntaria para comprender mejor el fenómeno del abandono en la Facultad.

Se recomienda considerar la vulnerabilidad de la población con tercio académico inferior para estrategias de intervención que permitan prevenir el abandono y favorecer la permanencia estudiantil.

5. Referencias

- Apaza, E., & Huamán, F. (2012). Factores determinantes que inciden en la deserción de los estudiantes universitarios. *Apuntes Universitarios. Revista de Investigación*, (1), 77-86.
- Apaza, E., & Huamán, F. (2012). Factores determinantes que inciden en la deserción de los estudiantes universitarios. *Apuntes Universitarios. Revista de Investigación*, (1), 77-86.

- Arriaga, J., Burillo, V., Carpeño, A., & Casaravilla, A. (2011). Caracterización de los tipos de abandono. Dividamos el problema y venceremos más fácilmente. *Congresos CLABES*. Recuperado a partir de <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/845>
- Barragán, D., & Patiño, L. (2013). Elementos para la comprensión del fenómeno de la deserción universitaria en Colombia. Más allá de las mediciones. *Cuadernos latinoamericanos de Administración*, 9(16), 55-66.
- Cabrera, L., Benítez, J. T. B., Álvarez, A., & González, M. C. (2006). El problema del abandono de los estudios universitarios. *Relieve: Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 12(2), 171.
- Canales, A., & De los Ríos, D. (2007). Factores explicativos de la deserción universitaria. *Calidad en la Educación*, (26), 173-201. doi: <https://doi.org/10.31619/caledu.n26.239>
- Castaño, E.; Gallón, S.; Gómez, Karoll y Vásquez, Johanna, (2004), Deserción estudiantil universitaria: una aplicación de modelos de duración, *Lecturas de Economía*, N°. 60, enero junio, pp. 47
- 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 (Valdivia)*, 33(1), 7-27.
- Giovagnoli, P. I. (2002). Determinantes de la deserción y graduación universitaria: una aplicación utilizando modelos de duración. *Documentos de Trabajo*.
- Himmel, E. (2002). Modelo de análisis de la deserción estudiantil en la educación superior. *Calidad en la Educación*, (17), 91-108.
- Krüger, K. (2006). El concepto de sociedad del conocimiento. *Revista bibliográfica de geografía y ciencias sociales*, 683(11).
- López, N., Salcedo, A., Casaravilla, A., & Diconca, B. (2016). Percepción social del abandono en Latinoamérica y España. Resultados de una encuesta-sondeo de opinión en línea. *Congresos CLABES*. Recuperado a partir de <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/887>
- Olave-Arias, G., Cisneros-Estupiñán, M., & Rojas-García, I. (2013). Deserción universitaria y alfabetización académica1. *Educación y Educadores*, 16(3), 455.
- Parra, C., Estrada, P., Gill, Ángela, Uñates, E., Restrepo, G., Castañeda, E., Úsuga, O., & Mendoza, R. (2016). Evaluación Del Autoconcepto En Los Estudiantes De Pregrado De Primer Semestre Presencial De La Facultad De Ingeniería Cohorte 2015-1 A Través De La Prueba Af5. *Congresos CLABES*. Recuperado a partir de <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1139>
- Parrino, M. (2009). La Deserción y la retención de alumnos - Un viejo conflicto que requiere pensar nuevas soluciones. *Revista Gestão Universitária na América Latina - GUAL*, 2(1), 01-12. doi:<https://doi.org/10.5007/1983-4535.2009v2n1p01>
- Posada, M. (2011). Inventario de experiencias exitosas de la Universidad de Antioquía para favorecer el acceso a la educación superior. *Congresos CLABES*. Recuperado a partir de <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/843>
- Posada, M., Velásquez, M. A., & Vélez, J. (2016). Educación Flexible: una estrategia para el acceso, la inclusión y la permanencia estudiantil. Universidad

- de Antioquía 2002-2012. *Congresos CLABES*. Recuperado a partir de <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/938>
- Rey, R. (2018). El Abandono De Los Estudios Universitarios Y Los Efectos Del Capital Social. *Congresos CLABES*. Recuperado a partir de <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1898>
- Román, M. (2013). Factores asociados al abandono y la deserción escolar en América Latina: una mirada en conjunto. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(2), 33-59.
- Sánchez, B., Velásquez, M., Posada, M., & Estrada, P. (2016). Aspectos Asociados Al Abandono Universitario Y Prácticas De Permanencia En Las Sedes Y Seccionales De La Universidad De Antioquia: Una Lectura Desde Los Gestores Institucionales. *Congresos CLABES*. Recuperado a partir de <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1041>
- Vásquez, J., Gallón, S., Marín, N. J., & Velásquez, M. (2016). Construcción del índice de abandono estudiantil universitario utilizando la teoría de la racionalidad limitada. *Congresos CLABES*. Recuperado a partir de <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/885>
- Velásquez, M., López Ariztizábal, N., & Gómez C., D. (2017). Características sociodemográficas y académicas de estudiantes Indígenas que abandonaron el Programa de educación superior en la última década. *Congresos CLABES*. Recuperado a partir de <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/878>
- Silva, M. (2017). El Abandono Escolar Y La Ética De La Pobreza. *Congresos CLABES*. Recuperado a partir de <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1617>
- Tinto, V. (1989). Definir la deserción: una cuestión de perspectiva. *Revista de educación superior*, 71(18), 1-9.
- Zapata, A. M., Cabrera, G. P., & Velásquez, M. (2016). Factores institucionales incidentes en el rendimiento académico. *Congresos CLABES*. Recuperado a partir de <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1159>

Prevención del abandono: relaciones entre determinantes y el modelo ecológico.

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

Vaneza Rabagli Aguirre vanerabagli@outlook.com
Colombia Universidad Católica Luis Amigó
Esteban Ocampo Florez eocampo12@gmail.com

Colombia Pontificia Universidad Javeriana

Resumen

La presente investigación se realiza en la Universidad Católica Luis Amigó, centro regional Manizales en los programas de pregrado de la sede, en modalidad presencial y a distancia; en los que ha habido cambios en la permanencia, que requieren de una visión investigadora. Se han realizado estudios que identifican modelos y experiencias sobre estrategias, tipos de consejería y acompañamiento, que han tenido éxito y que identifican y analizan factores asociados, pero se sigue en búsqueda de la disminución de las cifras de abandono que, a nivel internacional, según García G. F (2016), están cerca del 31%. Los mayores retos en educación superior es continuar disminuyendo la tasa de deserción, que pone en evidencia la dificultad que tienen los sistemas (conformados por estudiantes, profesores, institución, grupo de soporte y sociedad) para permanecer en la Universidad.

Este trabajo busca responder al interrogante ¿Cuáles estrategias para la prevención del abandono, se derivan del análisis de determinantes desde un modelo ecológico?, para esto se cumple con el propósito de analizar la evolución de la incidencia de los determinantes del abandono desde el Modelo Ecológico del Desarrollo Humano, para proponer estrategias de prevención que mejoren la permanencia.

Es un estudio descriptivo-teórico en el que se relacionan datos numéricos de las causas de deserción reportadas por 801 estudiantes de la Universidad Católica Luis Amigó sede Manizales, que han abandonado desde el primer semestre de 2016, hasta el primer semestre de 2019.

La información fue recogida mediante entrevistas telefónicas y catalogada de acuerdo a la matriz de determinantes y descriptores del Modelo SPADIES del MEN (2009), se encontró que los determinantes de mayor incidencia, son los Individuales tales como: incompatibilidad horaria con actividades extra académicas, embarazo y expectativas no satisfechas y los Socioeconómicos como entorno macro económico del país y la situación laboral, declinando el peso de éstos últimos e incrementándose los primeros, en los últimos 2 períodos estudiados.

Descriptorios o Palabras Clave: Abandono, Determinantes, Modelo Ecológico.

INTRODUCCION:

Dentro de las ciencias sociales, muchas de ellas se han ocupado del fenómeno de la permanencia estudiantil desde enfoques psicológicos, sociológicos, históricos, geográficos e inclusive en términos económicos y políticos. Estas disciplinas se han interesado por explicar y determinar estrategias que eviten el abandono y fortalezcan la permanencia, ya que ésta trae gran impacto en el desarrollo social y económico de las comunidades. Algunas emplean modelos conocidos; otras diseñan metodologías propias o modifican algunas ya existentes. Todas intentan responder a la necesidad de mantener hasta el final, en los programas académicos, a las personas que se vinculan a la educación superior.

Todo ello responde a la necesidad de que las Instituciones de Educación Superior, sigan aportando a la sociedad, profesionales integrales, capaces de competir en el mercado laboral. Para ello las universidades buscan educar profesionales competentes y adoptar estrategias para garantizar el conocimiento integral de sus estudiantes, pues hay conciencia de que a través de la educación se logra garantizar un sistema socioeconómico próspero y competitivo, por lo que evitar el abandono, es prioridad y para ello se debe fortalecer el éxito académico y la oportuna graduación.

Según Viale (2014) citando a González y Girón (2005), la deserción estudiantil tiene consecuencias sociales, emocionales y económicas no solo en el propio estudiante sino en su entorno más cercano. Cabrera et al. (2006) plantean que las tasas de deserción estudiantil es un indicador de baja calidad, pues se entiende que la universidad no hizo lo necesario para que los estudiantes terminaran su carrera; por tal motivo la mayor exigencia para las IES está en garantizar la calidad de la educación. El Ministerio de Educación Nacional ha adoptado esta tesis e incluye entre sus factores de medición la deserción universitaria y el seguimiento a las prácticas para prevenirla, garantizando la permanencia en los alumnos. Por supuesto que esto se potenciará con herramientas de intervención asociadas a diferentes factores institucionales y sociales. Velásquez y Gonzales (2017), citando a Martínez (2011), afirman que con en el logro de la motivación de los individuos hacia el estudio, se obtendrá también la adquisición de competencias tanto académicas, como personales, lo que repercutirá de forma positiva en la posibilidad de continuidad en sus carreras profesionales.

Teniendo en cuenta lo anterior la Universidad Católica Luis Amigó busca identificar variables de abandono, propiciar el mejoramiento académico y apoyar los procesos de adaptación y acompañamiento de los estudiantes como una práctica que fomenta la permanencia del estudiante e incide en la calidad de su educación. Guiados por este objetivo exploramos las causales asociadas al

abandono y se estableció relación con el modelo ecológico de Urie Bronfenbrenner (1987), quien tiene como postulado que los ambientes naturales son la principal fuente de influencia sobre la conducta humana y por ello contribuye a la comprensión de los aspectos asociados con el abandono.

FUDAMENTACIÓN TEORICA

El modelo ecológico propone que “El desarrollo humano es producto de la interacción del organismo humano en desarrollo con su ambiente” (Bronfenbrenner, 1987; pag. 35), El intercambio de la persona con un conjunto de sistemas que se relacionan entre sí, condicionan las posibilidades del desarrollo de ésta. Por ello la comprensión de cualquier comportamiento “exige algo más que la observación directa de la conducta de una o más personas en el mismo lugar; requiere el examen de sistemas multipersonales de interacción, que no se limitan a un solo entorno, y debe tener en cuenta los aspectos del ambiente que vayan más allá de la situación inmediata que incluye al sujeto” (p. 40)

Los sistemas son el micro (actividades, roles y relaciones interpersonales directas), meso (interrelación de dos o más entornos en los que participa activamente), exo (dos o más sistemas que no lo incluyen como participante activo, pero le afectan) y el macro (cultura, ideologías, políticas que genera correspondencias entre los otros subsistemas) (pp. 41-45). En este contexto la exploración de alternativas para la permanencia, invita, como en el modelo de Tinto (1989), a explorar múltiples escenarios y prácticas y no solamente acciones focalizadas en uno sólo de los componentes del fenómeno.

MEDOTOLOGIA

El estudio para la prevención del abandono se abordó desde un estudio descriptivo teórico. Los datos descriptivos fueron obtenidos de las causas de deserción reportadas por 801 estudiantes de la Universidad Católica Luis Amigó sede Manizales, que han abandonado desde el primer semestre de 2016, hasta el primer semestre de 2019. La información fue recogida mediante entrevistas telefónicas y catalogadas de acuerdo a la matriz de determinantes y descriptores del Modelo SPADIES del MEN (2009). De esta forma la muestra surge de los estudiantes en estado de ausencia intersemestral entendida por el MEN como la proporción de estudiantes que estando matriculados en un semestre (t) son clasificados como ausentes en un periodo (t+1).

EVOLUCIÓN DE LA INCIDENCIA DE LOS DETERMINANTES DEL ABANDONO:

A través del modelo ecológico de Urie Bronfenbrenner se permite evaluar e intervenir en todas aquellas variables que inciden directa o indirectamente sobre los estudiantes.

En el trabajo sobre el éxito académico, los estudiantes reconocen la influencia de diversos factores determinantes de su continuidad o abandono. Estos pueden estar relacionados con el microsistema (p.e. aspectos individuales), con el meso sistema (los institucionales) el exosistema (los económicos) o la cultura misma (macrosistema), que actúan como facilitadores o disruptivos en el pronóstico de graduación.

La permanencia, entendida como “el proceso que vive el estudiante al ingresar, cursar, y culminar su plan de estudio en el tiempo determinado para ello, caracterizándose por un promedio ponderado adecuado, el establecimiento de relaciones sociales y afectado por el proceso formativo previo, la universidad, el ingreso, la historia académica, su situación socioeconómica, la capacidad de adaptación y la resistencia y tolerancia a la frustración “(Mendoza, et. al., 2014: 4) y atendiendo lo indicado en el párrafo anterior, requiere de una intervención integral y sistémica. (Pag.4)

El principal postulado de la teoría ecológica de Bronfenbrenner (1979) citado por Linares et al (2002), convoca al estudio de la incidencia de los ambientes naturales como principales fuentes de cambio sobre la conducta humana, particularmente las condiciones dadas para la ausencia intersemestral puede ayudar a la comprensión de la evolución de los determinantes de dicha ausencia durante el periodo 2016-2018. Como se puede ver en el siguiente cuadro, se muestra una disminución de los factores socioeconómicos, pese a que continúan siendo los de mayor incidencia y un aumento de la significancia de los factores individuales. En el año 2016 el factor socioeconómico representaba el 69.3 % de la deserción y los factores individuales el 21.5%, en el 2018 pasaron al 45% y al 43.75% respectivamente. Para el 2019, el factor institucional también muestra un cambio significativo, pasa de 0 en 2018 a 15,36 en 2019 lo que implica tener en cuenta el ambiente ecológico que circunscribe a cada estudiante universitario.

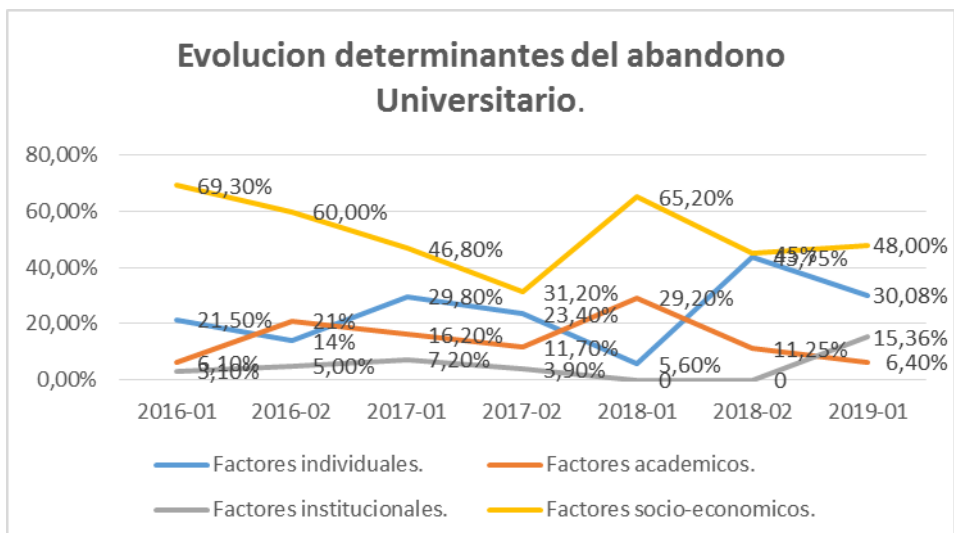


Gráfico 1. Datos permanencia académica. Universidad Católica Luis Amigó, Manizales.

Estos factores llevan a considerar la decisión de abandono como una progresiva acomodación entre los estudiantes y sus entornos de mayor impacto, volviéndose estos en un fuerte predictor del abandono. Este proceso además se manifiesta con la relación que se establece entre estos entornos y contextos de mayor alcance, donde se incluyen esos entornos. (Linares, Vilariño, Villas, Dardet, & López, 2002).

Cuando hay cifras de abandono se sugiere que los estudiantes no se adaptaron a los ambientes que los rodean y se enuncia que estos deben transformarse, en función de las circunstancias de cada sujeto y es así como se logra que cada factor de ausencia intersemestral, permita promover la educación como instrumento importante con que cuentan los países para reducir la pobreza, la inequidad sentar bases de crecimiento económico, construcción de sociedades democráticas y economías competitivas. (Olaya, Carpintero, & Rebellón, 2011)

Si bien destacamos que los estudiantes pueden ir adaptándose a su entorno, amigos universidad, también es útil que los entornos próximos se adapten o se transformen en función de las necesidades de cada alumno. Se acentúa también que existen otros conceptos más amplios como la ideología, la cultura, grupos sociales, que a su vez influyen a cada estudiante. Bronfenbrenner (1979, 1992; citado por Linares et al, 2002) denomina los ambientes como ecológicos (“conjunto de estructuras seriadas, cada una de las cuales cabe dentro de la siguiente” Bronfrenbrenner, 1987:41). Esto indica que el contexto del estudiante tiene elementos situados a diferentes niveles y todos inciden directamente en cada individuo. (Bronfrenbenner, 1987: 47).

Cada uno de los medios citados, como lo institucional, entorno micro y macroeconómico, entorno académico, y causales individuales como características personales, conductuales, de los estudiantes involucrados en estos entornos, tienen un peso decisivo en la decisión de abandonar o dar continuidad a su vida universitaria. Siendo el factor económico, el que indica el efecto negativo del mercado laboral sobre la permanencia del estudiante, se analizan los determinantes del abandono que propone el ministerio de Educación Nacional Colombiano y se nombran los que tienen incidencia en la población:

Determinantes del factor socioeconómico: Determinantes de la deserción según Ministerio de Educación, (2008).

Semestre /determinante	2016-01	2016-02	2017-01	2017-02	2018-01	2018-02	2019-01
Situación laboral.	49,3%	47%	46,8%	42%	44,8%	45%	21,12%
Entorno macroeconómico del país.	20%	12%	-	-	11,2%	-	-
Dependencia económica.	-	-	-	-	8,4%	-	26,88%
Personas a cargo	-	-	-	1.5%	-	-	-

Tabla 1. Datos permanencia académica. Universidad Católica Luis Amigó, Manizales.

El desempleo como parte de la situación laboral que coincide como determinante y condicionador de la continuidad en la educación superior, se opone a la tasa de empleabilidad que es un facilitador de la educación, ya que la función del trabajo puede ser manifiesta en el salario y las condiciones de trabajo y latente porque vincula al individuo a metas y propósitos, implica experiencias compartidas con grupos de personas e impone una organización de tiempo, además de proporcionar un status social. No es solo la ausencia de rentabilidad económica, es la privación ante las necesidades de superación, capacitación y aprendizaje formal, la intervención que se realice con el estudiante para mediar esta causal, no podrá hacerse sólo con el estudiante, sino con los demás sistemas que determinan sus decisiones académicas. (Villardón, Álvarez, Yaniz, Aguilar, & Elexpuru, 2011).

Determinantes del Factor Individual:

Semestre /determinante	2016-01	2016-02	2017-01	2017-02	2018-01	2018-02	2019-01
Edad, género, estado civil.							3,2%
Entorno familiar	3.1%	1%	1.8%	1.5%		6,25%	5,76%
Calamidad y problemas de salud	4,6%	3%					9,6%

Integración social.			1.8%	1.5%			
Incompatibilidad horaria con actividades extra académicas.		2%	12.6%	24%			
Expectativas no satisfechas	7,7%	1%	10,8%	9%		37,5%	11,52%
Embarazo.	6.1%	7%	1.8%	1.5%	5,6%		

Tabla 2. Datos permanencia academica. Universidad Catolica Luis Amigó, Manizales.

Igual que en el anterior, la relación del estudiante con su entorno es decisiva en la continuidad. El sólo ingreso a la universidad puede sugerir un cambio de rol para el estudiante, modificando su entorno familiar, sus expectativas o integración social, determinantes individuales donde podría fortalecerse la permanencia o incentivarse la decisión de abandono. El cambio de rol es lo que Bronfenbrenner (1987) citado por Linares et al (2002) nombra como transición ecológica, ocasionada “cuando el ambiente ecológico se modifica como consecuencia de un cambio de rol, de entorno o de ambos a la vez”, cada transición ecológica, esta sujeta a los cambios que bien pueden ser el estado civil, calamidades, embarazo, actividades extra académicas, que se han evidenciado como parte de las condiciones determinantes de los factores individuales del abandono, a partir de esto valorar el ambiente ecológico y las percepciones psicológicas, puede contribuir a conocer las conductas de los estudiantes. (Pag. 46).

Estos determinantes pertenecientes al microsistema se ven reflejados en el alumno que abandona, en sus sensaciones, percepciones, emociones, es decir los procesos psicológicos básicos que a su vez son indicador de como el alumno organiza la información. (Espinoza & Carpio., 2015)

Determinantes del factor institucionales:

Semestre /determinante	2016-01	2016-02	2017-01	2017-02	2018-01	2018-02	2019-01
Normalidad académica	3.1%	-	3.6%	-	-	-	3,84%
Recursos universitarios	-	4.0%		-	-	-	-
Nivel de interacción con profesores y estudiantes.	-	-	3.6%	1.5%	-	-	-
Becas y formas de financiamiento	-	-	-	3%	-	-	11.52%

Tabla 3. Datos permanencia academica. Universidad Catolica Luis Amigó, Manizales.

El apoyo institucional puede influir también en la forma de afrontar el paso por la universidad, la ausencia de buenas interacciones, las formas de financiamiento, recursos universitarios y normalidad académica han definido también la conducta de abandono, pues, aunque no son estos los factores de mayor impacto y tal vez no tengan incidencia directa sobre los motivos, pero sí permiten establecer una relación causal.

Determinantes del factor académico:

Semestre /determinante.	2016-01	2016-02	2017-01	2017-02	2018-01	2018-02	2019-01
Orientación profesional	1.5%	5.0%	-	-	-	-	6.4%
Insatisfacción con el programa	4.6%	2.0%	12.6%	12%	12.6%	-	-
Rendimiento académico.	-	14.0%	3.6%	-	16.8%	11.25%	-
Métodos de estudio	-	-	-	1.5%	-	-	-

Tabla 4. Datos permanencia académica. Universidad Católica Luis Amigó, Manizales.

Condiciones familiares y culturales pueden llevar a un individuo a ingresar a la educación superior, pero estos aspectos del entorno no son suficientes para garantizar el éxito académico y aún con más dificultad, si está presente otra orientación profesional, insatisfacción con el programa, su aspecto curricular, el bajo rendimiento o métodos ineficaces de estudio. La disociación entre las necesidades de conocimiento y la formación con la demanda y la práctica real podrían favorecer el abandono.

CONCLUSIONES

Son muchas las variables que debemos controlar a la hora de determinar el tipo de acompañamiento que requiere el estudiante. Analizados estos resultados con el Modelo Ecológico del Desarrollo Humano, de Urie Bronfrenbrener, se concluye que deben fortalecerse estrategias de intervención en los diferentes entornos, con acciones específicas como:

Microsistema:

- Ofrecer elementos para la toma de decisiones sobre continuidad de estudios universitarios.
- Favorecer interacciones con profesores, jefes (en caso de estudiantes trabajadores) y compañeros, familias (especialmente para estudiantes gestantes) para facilitar la permanencia.

Mesosistema (la IES):

- Flexibilización de horarios de las actividades académicas para facilitar la combinación del trabajo con el estudio.
- Desarrollo de currículos que incluyan la relación académica universidad-empresa, para facilitar la participación de estudiantes-trabajadores.
- Implementación de programas virtuales, blended-learning y otras modalidades de aprendizaje tutorial, para facilitar el estudio a mujeres gestantes o empleados con limitaciones de tiempo por cambios de jornadas laborales.
- Ofrecimiento de programas por medio de los cuales los estudiantes ingresen a la universidad y no a un programa específico durante los tres primeros semestres, para facilitar la elección de carrera en estudiantes que pueden considerar insatisfacción con el programa elegido en el primer ingreso.

Exosistema:

- Ofrecer información sobre las condiciones del estudio a familiares de estudiantes gestantes, para obtener su apoyo.
- Mantener comunicación con empresas donde laboran estudiantes, para que faciliten su permanencia en la universidad.

Macrosistema:

- Participación de la universidad en la construcción de política pública que facilite el empleo para estudiantes universitarios.
- Creación de nuevas alianzas empresas-universidades-estado, para facilitar acceso a recursos a estudiantes que pierden el empleo o el apoyo para continuar sus estudios.

La vida estudiantil estará sujeta a aspectos que impulsen o interrumpan los procesos formativos, siendo la institución, la persona, la empresa, la familia y el estado, fuentes generadoras de estos aspectos; esta investigación es uno de los procesos que se puede llevar a cabo como estrategia, ante el abandono que es multicausal, además de permitirse conocer aspectos que emergen en los estudiantes que ingresan con distintos perfiles a la educación superior y que pueden transitar por factores individuales, económicos y en algunos casos por factores institucionales o académicos.

Bibliografía

Bronfrenbrenner, U. (1987). *La Ecología del Desarrollo Humano*. . España : Paidós Iberica .

Espinoza, G., & Carpio., L. (2015). Modelo Dinamico Ecologico de Desarrollo Humano De La Desercion Escolar en Aymares, Apurimac. *Revista IIPSI*, 115-138.

Carvajal, T. B. (2011).factores asociados a la permanencia y a la deserción escolar en el departamento de Risaralda. *Revista Scientia Et Technica*, vol. XVI, núm. 48. , 71-76.

- García, G. F. (2016). Permanencia y abandono de estudios en estudiantes universitarios: un análisis desde la teoría organizacional. *Revista de la Educación superior*, 25-36.
- Gutiérrez, L. M., & Meléndez, U. M. (2014). Artículo Permanencia académica: Una preocupación de las instituciones de educación superior. *Revista Escenarios* • Vol. 12, No. 2, , , págs. 130-137.
- Linares, E. T., Vilariño, C. S., Villas, M. A., Dardet, S. M., & López, M. J. (2002). El modelo ecológico de Bronfenbrenner como marco teórico de la psicología. *anales de psicología*, 45-59.
- Olaya, P. C., Carpintero, A. A., & Rebellón, M. B. (2011). factores asociados a la permanencia y a la deserción escolar en el departamento de Risaralda. *Revista Scientia Et Technica*, vol. XVI, núm. 48. , 71-76.
- Villardón, L., Álvarez, M., Yaniz, C., Aguilar, M., & Elexpuru, i. (2011). EL Desempleo Como Factor de Vulnerabilidad a la Exclusión Social. *Informe Bizkailab*.

El papel del origen social en las oportunidades de avanzar académicamente

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

Patricia Carvajal pacarva@utp.edu.co Colombia Universidad Tecnológica de Pereira

Alvaro Antonio Trejos Carpintero alvarot@utp.edu.co Colombia Universidad tecnológica

Palabras clave: Origen social, Capitales, Nivel Educativo, Categorías Socio-profesionales

Resumen

La cifra registrada de estudiantes desertores³² en educación superior, es en promedio del 50% (Ferreyra, 2017). Este asunto ha tomado tal envergadura que se ha convertido en un tema de especial interés sociopolítico para los gobiernos de la región. Particularmente en Colombia, desde hace varias décadas se ha investigado cuáles son sus causas, a la vez que se ha planteado un sinnúmero de estrategias para disminuirla. No obstante, los indicadores permanecen inamovibles: de cada dos estudiantes que ingresan a la educación superior, sólo uno se gradúa.

Lo anterior invita a reflexionar a que quizás el fenómeno de la deserción sea mucho más complejo de lo que se ha considerado hasta ahora y talvez se estén pasando por alto elementos asociados a la vida de las personas, a sus trayectorias, a su relación con las estructuras. Esto motivó el interés por desarrollar la presente investigación, estudiando el tema desde una mirada distinta: la permanencia de estudiantes cuyas características y condiciones de vida inferían un aumento probable en sus posibilidades de deserción y, sin embargo, siguen avanzando sistemáticamente hacia la titulación. La idea es cambiar el foco puesto en la deserción, ya que ésta ha sido suficientemente explorada, debatida e interpretada, sin que ello se haya traducido en soluciones a sus consecuencias individuales, familiares, institucionales y sociales. Aquí se

³² Se denomina así a aquellos jóvenes que inician su ingreso a la educación superior y por diferentes razones (socioeconómicas, académicas, familiares, individuales, institucionales) abandonan sus propósitos sin concluir el proyecto educativo. El Ministerio de Educación Nacional (2014) en Colombia ha clasificado a los estudiantes que dejan de matricularse por un semestre académico, o más, de la siguiente manera: i) Desertor precoz: individuo que habiendo sido admitido por la institución de educación superior no se matricula. ii) Desertor temprano: individuo que abandona sus estudios en los primeros semestres del programa. iii) Desertor tardío: individuo que abandona los estudios en los últimos semestres

centrará la mirada en el estudiante que permanece aun teniendo altas probabilidades de abandonar³³.

Para realizar este ejercicio se usará la perspectiva constructivista-estructuralista propuesta por Pierre Bourdieu (1992) que permite superar la oposición entre subjetivismo y objetivismo, contribuyendo a aclarar las dinámicas relacionales subyacentes en las estructuras sociales en las que están circunscritos los estudiantes, e igualmente a desentrañar la lógica de las prácticas de aquellos jóvenes que han permanecido. Esto será fundamental por cuanto permitirá comprender y explicar los factores que caracterizan este grupo específico de jóvenes universitarios que permanecen a pesar de tener alto riesgo de deserción, consiguiendo con ello otra perspectiva, otras respuestas que enriquecerán la investigación en aras de contribuir a la comprensión de la deserción, y probablemente a dar algunos aportes para su solución.

Introducción, contexto y fundamentación

La Universidad Tecnológica de Pereira (UTP) es una institución de educación superior, cuya población estudiantil de pregrado ha crecido significativamente al ritmo de la masificación en este sector educativo de América Latina, pasando de 4.466 estudiantes en el año 2000 a 17.299 en 2019-I. Dado que es la única universidad pública en el departamento de Risaralda³⁴ recibe, principalmente, jóvenes provenientes de los sectores con mayor vulnerabilidad socioeconómica³⁵ de la región. En los boletines estadísticos de la institución³⁶ se puede verificar que el 90% de sus estudiantes provienen de los estratos sociales bajo-bajo (I), bajo (II) y medio-bajo (III). Es importante anotar que, para conseguir la calidad de estudiantes de la UTP, estos jóvenes debieron obtener puntuaciones altas en las pruebas de Estado (pruebas Saber 11³⁷), las cuales son el requisito principal para definir el cupo entre los aspirantes. Este hecho es indicativo de unas aptitudes académicas presentes en los estudiantes admitidos respecto a los que no fueron admitidos y que les ha permitido vencer las barreras de acceso para ingresar al campo de la educación superior. Sin embargo, el acceso no garantiza la permanencia, como se verá en el análisis de las cifras acopiadas en las bases de datos dispuestas por la institución.

³³ Hay experiencias investigativas que pueden enriquecerse o complementarse si se opta por "aproximar[se] a un objeto socialmente significativo y fundamental desde un ángulo inesperado" (Bourdieu, 2005, p.309)

³⁴ Risaralda es uno de los 32 departamentos que conforman el territorio colombiano, está situado en el centro occidente de la región andina, con una superficie 4.140 km² y una población aproximada de 951.953 Habitantes (proyección del último censo).

³⁵ Estudiantes agrupados por estrato socioeconómico: Estrato I (25%); Estrato II (46%); Estrato III (18%); Estrato IV (8%); Estrato V (2%); Estrato VI (1%)

³⁶ http://www.utp.edu.co/planeacion/documentos/boletin_2013/index.php

³⁷ La prueba Saber 11 es un examen realizado por el ICFES (Instituto Colombiano de Fomento a la Educación Superior), con el fin de proporcionar a las instituciones educativas información pertinente sobre las competencias de los aspirantes a ingresar a programas de educación superior y consta de cuestionarios para evaluar las siguientes áreas del conocimiento: lectura crítica, matemáticas, sociales y ciudadanas, ciencias naturales e inglés

Propósito

De acuerdo con lo anterior, se exploran características asociadas al origen social de los estudiantes (Presencia de padre o madre en el contexto del estudiante, nivel educativo de los padres, estratos socioeconómicos, categorías socio-ocupacionales, situación financiera del núcleo familiar, entre otras) y su relación con la situación académica del estudiante. Es de anotar que se utilizó la información de las 65 variables acopiadas para medir los riesgos de abandono por causas económica, académica, familiar y psicosocial disponible en las bases de datos tanto del SIAT³⁸ así como, la información del desempeño académico del estudiante, medido en promedios semestrales y consignado en el sistema de Registro y Control académico de la UTP,

Objetivo General

Explicar y comprender la influencia de las variables que han marcado el origen social de los estudiantes de la UTP y su relación con la continuidad o no de sus trayectorias académicas.

Desarrollo del trabajo

Se ha trabajado con la base de datos de los 1693 estudiantes nuevos que ingresaron a la UTP en el semestre académico 2016-I. Integrando dos momentos en la investigación: a) Momento cuantitativo (objetivista) orientado a comprender la manera como está configurado el espacio de posiciones de los nuevos estudiantes, tomando al estudiante como unidad de análisis y procesando el conjunto de variables que le son medidas al ingreso a la universidad y que dan cuenta de sus *capitales*³⁹ (cultural, económico y social) y b) Momento cualitativo (subjetivista) a través de un acercamiento a las percepciones y tomas de posición de los estudiantes, según las entrevistas con el instrumento de Alertas Tempranas.

Momento cuantitativo (objetivista). A continuación y con el fin de apartar, de manera temporal, las representaciones de los agentes (estudiantes), de manera tal, que se puedan identificar las relaciones objetivas existentes entre las diferentes posiciones o categorías de múltiples variables cualitativas, obtenidas de la observación realizada sobre los 1693 estudiantes que conforman la población de interés, se elaboraron tablas de contingencia bivariadas, incluyendo pruebas de independencia de variables cualitativas (Test de chi- cuadrado). (No se incluyen perfiles fila, columna, celda por razones de espacio en el presente

³⁸ Sistema Integrado de Alertas Tempranas

³⁹ El capital para Bourdieu (2001) es trabajo atesorado, es una fuerza inherente tanto a las estructuras objetivas como a las subjetivas, es el principio fundamental del funcionamiento y las regularidades internas del mundo social. Y puede presentarse de forma material o también incorporada; y de tres maneras fundamentales dependiendo del campo de aplicación correspondiente: capital económico, directamente convertible en dinero o institucionalizable en derechos de propiedad. Bourdieu (2001)

artículo). La tabla 1 representa la relación entre el estrato económico de la vivienda y la situación académica del estudiante.

Tabla 1. Estrato socioeconómico vs. Situación académica del estudiante

Indique el estrato económico de la vivienda que habita	Situación académica del estudiante					Total
	Abandonó	Constante con buen promedio	Constante, con promedio aceptable	Intermitente, con altibajos	Intermitente, con pobre desempeño	
Estrato 1	238	215	70	37	11	571
Estrato 2	280	286	65	45	20	696
Estrato 3	132	125	28	19	6	310
Estrato 4	29	44	11	4	2	90
Estrato 5	6	9	2	1	0	18
Estrato 6 o superior	3	2	1	2	0	8
Total	688	681	177	108	39	1693

El 93% de la población estudiantil de la cohorte 2016-1 está distribuida entre los estratos 1 al 3. El restante 7% se ubica en los estratos 4 (Medio), 5 (Medio Alto) y 6 (Alto). Con la información disponible se aplicó la prueba de chi-cuadrado para verificar si en esta cohorte de estudiantes, hay independencia entre las variables en cuestión (ver tabla 2) obteniendo como resultado que, no hay asociación entre ellas, por cuanto el valor p^{40} de la prueba fue de 0,685 siendo mayor al 0,05, establecido como región de rechazo. Desde los paradigmas culturales, se esperaba que, a mayor estrato socioeconómico, mejor rendimiento académico, menos abandonos, mayores posibilidades de que los estudiantes avancen en sus carreras. En una universidad pública este resultado no sorprende tanto, puesto que casi la totalidad de la población estudiantil está en situaciones de estratificación similares, sin embargo, es necesario revisar otras variables que miden el riesgo económico, porque quizás no sea el estrato socioeconómico el que por si solo influya en el rendimiento académico y la continuidad del estudiante en la universidad.

Tabla 2. Prueba de independencia para estrato y Situación académica del estudiante

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	16,508 ^a	20	,685

⁴⁰ El valor p es una probabilidad que mide la evidencia en contra de la hipótesis nula (Ho: Las variables son independientes). Las probabilidades más bajas proporcionan una evidencia más fuerte en contra de la hipótesis nula. Es decir, un valor p cercano a 0, señala el rechazo de la hipótesis nula, en tal caso se rechaza la independencia de las variables, en favor de la asociación de las mismas

Likelihood Ratio	15,300	20	,759
N of Valid Cases	1693		
a. 9 cells (30,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,18.			

Explorando la relación de la situación académica del estudiante con respecto al rango de ingresos de su grupo familiar, en salarios mínimos mensuales (Tabla 3), se encontró que, estas variables si están asociadas. Según el p valor de 0,001 resultante en la Tabla 4.

Tabla 3. Rango de ingresos vs. Situación académica del estudiante

Rango de Ingresos	Situación académica del estudiante					Total
	Abandonó	Constante con buen promedio	Constante, con promedio aceptable	Intermitente, con altibajos	Intermitente, con pobre desempeño	
De 1 A 2 Salarios Mínimos	354	355	92	52	17	870
De 2 A 4 Salarios Mínimos	41	75	18	7	4	145
De 4 A 6 Salarios Mínimos	4	20	3	1	2	30
De 6 A 8 Salarios Mínimos	2	5	4	1	0	12
Mas De 8 Salarios Mínimos	5	3	0	2	0	10
Menos De 1 Salario Mínimo	282	223	60	45	16	626
Total	688	681	177	108	39	1693

Cuanto más ingreso tenga el hogar, menos posibilidad de que el estudiante abandone. Una lectura de la Tabla 3, aunque hay muchas, puede ser que es menos probable (13%) que un estudiante cuyo ingreso familiar es de 4 a 6 salarios mínimos abandone, a que obtenga un buen promedio y continúe sus estudios (66.7%). Es decir, el capital económico de la familia del estudiante, muestra en estos resultados una influencia importante en el rendimiento académico y permanencia en la universidad. Este resultado no riñe con el obtenido en la Tabla 2, por cuanto el rango de ingresos suele ser heterogéneo al interior de los estratos. Situaciones ya detectadas en la aplicación del modelo de estratificación.

Tabla 4. Prueba de independencia Rango de ingresos y Situación académica del estudiante

Chi-Square Tests			
	Value	df	mp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	46,116 ^a	20	,001
Likelihood Ratio	45,530	20	,001
N of Valid Cases	1693		

a. 14 cells (46,7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,23.

Otro elemento que se requiere explorar en esta investigación, orientada a indagar situaciones del origen social del estudiante, es la relación entre la situación académica del estudiante y el nivel educativo del padre (Tabla 5).

Tabla 5. Nivel educativo del padre y Situación académica del estudiante

Nivel educativo del Padre	Situación académica del estudiante					Total
	Abandonó	Constante con buen promedio	Constante, con promedio aceptable	Intermitente, con altibajos	Intermitente, con pobre desempeño	
Básica secundaria	199	217	66	27	9	518
Desconoce la vida de su padre	147	106	26	22	8	309
Media vocacional o técnica/tecnológica	59	86	22	9	1	177
Primaria o inferior	221	159	43	36	14	473
Universitaria o superior	62	113	20	14	7	216
Total	688	681	177	108	39	1693

Los resultados de la prueba de independencia chi cuadrado (Tabla 6) muestran ($p=0,00$) que el nivel educativo del padre de familia, guarda relación con la situación académica del estudiante. El 61% de los estudiantes que abandonaron tienen un padre con estudios de primaria o máximo con secundaria. Mientras que de aquellos estudiantes cuyo padre alcanzó estudios universitarios solo abandonó el 9%. También se observa en la Tabla 5, que los estudiantes hijos de padres con estudios universitarios, fueron los que lograron mayor presencia en la situación académica “Constante y con buen promedio” (52%).

Igualmente, se observa que de aquellos estudiantes que dijeron desconocer la vida de su padre y por supuesto su escolaridad, el 47.6% abandonó sus estudios. Estos resultados dirigen a reflexionar no solo sobre la importancia de la presencia del padre en la vida del estudiante, sino también en que el padre además de estar presente, es preferible que haya avanzado suficientemente en su escolaridad. Esto puede interpretarse como la importancia del capital cultural de origen y su incidencia tanto en el desempeño académico del estudiante como en su permanencia. Ingresar a la universidad para jóvenes con ausencia del padre o con padres no muy formados, es entrar a espacios donde se hablan códigos distintos, ajenos a los que el estudiante escucha y vive en la cotidianidad dentro de su familia y su comunidad, esto agrega dificultad a la adaptación.

Si bien todos los estudiantes son portadores de un capital cultural heredado, es a través de su propio trabajo como enriquecen dicho capital. Este trabajo debe

ser mayor para los estudiantes con padres que les han dejado poco capital cultural. (Charlot, 2008, p. 40).

Tabla 6. Prueba de independencia Nivel educativo del padre y Situación académica del estudiante

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	51,047 ^a	16	,000
Likelihood Ratio	52,142	16	,000
N of Valid Cases	1693		

a. 2 cells (8,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 4,08.

Como se mencionó antes, en esta investigación se incluyeron 65 variables agrupadas en cuatro grupos para establecer el riesgo de abandono en los componentes: económico, académico, familiar y psicosocial, en lo que se denominó Sistema de Alertas Tempranas⁴¹, además se incluyeron las variables acopiadas con el formato de inscripción de estudiantes a la UTP y se agregó el promedio de nota del estudiante, este último se clasificó en las categorías que se han presentado en las Tablas anteriores bajo el título de Situación académica del estudiante. Por supuesto, en el espacio de este escrito no se pretende agotar la descripción total de las variables, pero sí se seleccionaron unas pocas que guardan relación con el tema del artículo, por lo anterior, para cerrar lo que hemos denominado momento objetivo, se incluirán los dos componentes de riesgo, que de acuerdo con las pruebas de independencia chi-cuadrado han mostrado una relación positiva con el Estado de matrícula del estudiante de la cohorte 20161:

Se trata de los riesgos Académico y Familiar, calculados, cada uno de ellos, con base en 17 preguntas. En ambos casos se encontró que influyen en el Estado Académico del estudiante con un p de significancia igual a 0, en especial, es notable el resultado del riesgo académico Alto, puesto que de los 122 estudiantes que se clasificaron en esa categoría, el 67% de ellos, abandonó su carrera, y aunque deberían estar cursando el octavo semestre, ya no están desde hace varios periodos, algunos de ellos solo estuvieron matriculados el primer semestre. Por otra parte, si se toma del grupo de estudiantes, 688, que se ubicaron en la categoría “Abandonó” de la variable Estado de Matrícula, se observa que el mayor porcentaje (43.3%) se corresponde con los estudiantes de Riesgo Académico Medio. Esto puede interpretarse como la existencia de una línea muy delgada entre pertenecer a la categoría Alto o Medio en el riesgo Académico. Lo cierto es que en general, de los 1693 estudiantes de esta cohorte

⁴¹ Sistema de Alertas Tempranas: una herramienta para la identificación de riesgo de deserción estudiantil, seguimiento académico y monitoreo a estrategias. Congresos CLABES, III. Recuperado de <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/914>

2016-1, el 40.6% ya abandonó su carrera. Ocho semestres después ya no están y es probable que no retomen.

Una lectura similar se puede hacer de las cifras obtenidas para el Riesgo Familiar Alto, en esta categoría se ubicaron 33 de los 1693 estudiantes y de ellos el 68% abandonó. También es notable que de los 1093 que se ubicaron en el Riesgo Familiar Bajo, el 55% ha estado presente durante estos ocho semestres y mantiene un desempeño académico entre aceptable y bueno. Se puede concluir que el espacio de la familia en la vida del estudiante es fundamental, allí se configura su habitus, su manera de pensar y actuar. Lo anterior, es un llamado a girar el foco de la investigación hacia la conformación del capital cultural del estudiante, las estrategias familiares para acompañar su vida universitaria, así como las disposiciones de los jóvenes en su posición de estudiantes.

Momento cualitativo (subjetivista)

En este momento se pone el foco sobre el estudiante como individuo, sobre la manera como se ha configurado su propia vida, su historia individual dentro de lo colectivo, sus trayectorias. Para la cohorte 2016-1, se exploraron los registros de los estudiantes que presentaron Riesgo Alto en lo Académico y lo Familiar, obteniendo un total de 10 estudiantes que cumplían las dos condiciones, encontrando que de esos 10 estudiantes, el 90% abandonó, y solo el 10 % continua su carrera, en este caso es una estudiante, de Licenciatura en Pedagogía Infantil, que tiene un promedio de nota acumulado de 4.1 (en escala de 1 a 5), sus condiciones económicas no son las mejores, el ingreso de su familia es inferior a un salario mínimo, escogió su carrera porque se identifica completamente con su proyecto de vida. En fin, en el momento de construir su relato de vida, se podrá dar cuenta que maneras de hacer, pensar y sentir, diferencian esta historia de permanencia de las otras de abandonó.

Resultados, y aportes a la comprensión de la problemática de abandono

Como se mencionó antes, aquí se están observando las características que diferencian los estudiantes presentes de los ausentes, cuando el punto de partida era que ambos estaban en riesgo alto de desertar. En esta revisión de cohorte 2016, quien permanece, tiene un ambiente familiar solidario, dispone de tiempo completo para dedicar a sus estudios, tenía claridad de que su carrera es su proyecto de vida. Este ejercicio se constituye en un importante abre bocas que permite evidenciar la red de relaciones subyacente en esta estructura de los denominados agentes (estudiantes) presentes y ausentes. Esta primera mirada empieza a dar luces importantes sobre los factores que marcan la diferencia entre continuar o no en la universidad y luego de profundizar en ello se derivará en el trazado de políticas generales para lograr disminuir efectivamente las tasas de deserción.

Referencias

Bourdieu, P.; Wacquant, L. (1992) Respuestas por una antropología reflexiva. Editorial Grijalbo. México.

Bourdieu, Pierre. (2001) Poder, derecho y clases sociales, Bilbao, España, Editorial Descleé de Brouwer, S. 2ª edición.

Charlot, Bernard (2008). La relación con el saber, formación de maestros y de profesores, educación y globalización. Cuestiones para la educación de hoy. Ediciones Trilce. Montevideo. Uruguay

Ferreira, María Marta et al. (2017) Momento Decisivo: La educación superior en América Latina y el Caribe. Grupo Banco Mundial

Carvajal O., Patricia et al (2016). Sistema de Alertas Tempranas: una herramienta para la identificación de riesgo de deserción estudiantil, seguimiento académico y monitoreo a estrategias. Congresos CLABES, III. Recuperado de <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/914>

Percepción de los profesores sobre los motivos por los que los estudiantes reprueban

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

Sara Cruz Velasco saracruz.unam@gmail.com Mexico Universidad Nacional Autónoma de México

Gloria Olvera Coronilla gloriaolvera@unam.mx Mexico Universidad Nacional Autónoma de México

Resumen. Recientemente en México el tema de la Educación Media Superior (EMS) ha cobrado relevancia, está presente como un tema de atención urgente, debido al decreto de su obligatoriedad que en el año 2012 se implantó y aspira a su universalización en el ya cercano ciclo escolar 2021- 2022, sin embargo, el panorama para lograr esta meta es complejo dados los resultados de abandono escolar, provocado en gran medida por la reprobación de asignaturas y el rezago en los estudios.

Como parte de la investigación realizada en este nivel educativo, es ampliamente reconocido que la diversidad de la población estudiantil se caracteriza por cambios importantes en la composición en cuanto al género, la edad, la procedencia socioeconómica, los conocimientos previos, el acceso a la formación y a la información, por señalar algunos. Ante esta diversidad estudiantil, es importante preguntarse si las diferencias de características sociales, culturales e individuales son vistas como parte de la riqueza y desafíos con que se trabaja en las instituciones, particularmente en el aula; o éstas no se reconocen, y se perciben como carencias y obstáculos para el rendimiento académico.

En este trabajo las autoras retoman una ponencia que se presentó en CLABES 2016 (Olvera y Cruz), sobre los estudiantes que reprueban. En los resultados los estudiantes asumen primordialmente en forma personal la responsabilidad de no acreditar las asignaturas, en un segundo plano, lo atribuyen a sus profesores. Se aborda nuevamente el problema de la reprobación en la misma institución educativa, ahora desde la perspectiva del otro actor principal, el profesor que imparte la materia. Se explora qué opinan los profesores de los estudiantes que reprueban. En el desarrollo del trabajo pretendemos atender las siguientes preguntas ¿a qué atribuyen los profesores que un alumno repruebe la materia que él imparte? ¿El profesor se incluye como uno de los factores asociados a la reprobación o deposita en el estudiante todas las dificultades? El objetivo de este trabajo es determinar cuáles son las opiniones del profesorado sobre las causas que llevan a sus alumnos a reprobado su asignatura.

El estudio se desarrolló en los cinco planteles del Colegio de Ciencias y Humanidades de la Universidad Nacional Autónoma de México, esta población

se caracteriza por una masificación para la atención en la docencia, programas y servicios. Uno de los problemas urgente a atender es el índice de reprobación que presentan los estudiantes desde los primeros semestres, así lo reportan los estudios de trayectorias escolares en donde al concluir el primer semestre el 56% son alumnos regulares, el 36% corresponde a los alumnos que reprueban de una a tres materias y el 7% corresponde a los que no aprueban de cuatro a seis materias.

Se dan a conocer los datos generales de las características académicas y socioeconómicas de la población estudiantil, así como de su desempeño académico para identificar el problema de la reprobación en esta institución. Se presentan resultados de un estudio exploratorio y descriptivo, cuyo objetivo principal es describir la percepción de los profesores acerca de los motivos que ellos atribuyen a que sus alumnos reprueben.

Este trabajo contribuye al estudio del abandono escolar mostrando la necesidad de incorporar a los profesores como uno de los factores vinculados a esta problemática educativa. La percepción de los profesores complementa la mirada de los estudiantes y permite identificar las coincidencias y discrepancias en la apreciación de la reprobación en una institución de educación media. Aspiramos a que éste sea un aporte para fortalecer las estrategias para reducir el abandono escolar que se desarrollan en nuestra institución.

Descriptorios o Palabras Clave: Educación Media Superior, Reprobación, Percepción del Profesor, Factores de Reprobación.

1. Introducción

La Educación Media Superior en México desde el año 2012 es parte de la educación obligatoria que imparte el Estado, cuenta con 5 millones de matriculados, es el siguiente nivel educativo de la Educación Básica (Primaria y Secundaria), se cursa por jóvenes de entre 15 y 18 años. Las autoridades educativas plantearon la universalización de la EMS para el ciclo 2021-2022, el decreto se considera un avance significativo en el reconocimiento al derecho a la educación, y al mismo tiempo trazaron una serie de desafíos, ya que no solo es importante garantizar la cobertura sino lograr que los jóvenes ingresen, permanezcan y concluyan este nivel.

Con base en datos de la Secretaría de Educación Pública (2016-2017) el promedio de escolaridad de la población mexicana es de 9.1 años, lo que significa un poco más de la secundaria concluida, también reporta que a la primaria y secundaria asisten más del 90% de niños, y en Educación Media Superior (EMS) lo hacen el 71%. Estos datos reflejan que no todos los niños y jóvenes están en condiciones de acceder, permanecer y concluir alguno de los niveles educativos, de ellos, el 30% está fuera de la escuela, y de cada 10 estudiantes que ingresan al bachillerato solo 7 lo terminan a tiempo (3 años) y la reprobación sigue afectando a una importante proporción de jóvenes.

Las explicaciones del abandono escolar en la EMS son diversas, escolares, económicos, sociales y familiares; los factores escolares, como desinterés por el estudio, dificultad para entender a los profesores y la reprobación, influyen significativamente en el abandono. Es de tal magnitud la tasa de abandono escolar, que representa entre 600 y 700 mil al año (INEE, 2018). Con base en los datos anteriores, se puede afirmar que uno de los principales problemas que enfrenta la EMS es el abandono escolar, la baja eficiencia terminal y bajo rendimiento escolar, problemática asociada a los altos niveles de reprobación presentes en sus alumnos. La reprobación escolar de acuerdo con Díaz, et al, (2017), incluye “la no aprobación de asignaturas en la serie de ciclos o semestres escolares originalmente previstos, la no aprobación acumulada; la repetición de cursos no aprobados; la repetición de cursos no concluidos por no haberse presentado los exámenes ordinarios; la acreditación de cursos por medio de exámenes extraordinarios, la acreditación de cursos a destiempo, el atraso en créditos y el retardo en la titulación”.

Considerando lo anterior, es necesario conocer la percepción de los profesores del CCH sobre el bajo desempeño de sus alumnos que los lleva a la reprobación. Para ello nos guían las siguientes preguntas: ¿a qué atribuyen los profesores que un alumno repruebe la materia que él imparte? ¿El profesor se incluye como uno de los factores asociados a la reprobación o deposita en el estudiante todas las dificultades? Derivado de estas interrogantes, se pretende explorar y describir cuáles son las opiniones del profesorado sobre las causas que llevan a sus alumnos a reprobar su asignatura.

2. Desarrollo

La UNAM cuenta con dos bachilleratos en los que se concentra la amplia matrícula de este nivel, particularmente el CCH atiende al 54% de la población del bachillerato universitario en cinco planteles ubicados en la zona urbana con alta demanda de ingreso. Su población asciende a 66,916 alumnos con una planta docente superior a 3,183 profesores. Para la formación de sus alumnos, trabaja con una metodología en la hay una participación activa en su proceso educativo y el profesor les guía no solo como transmisor de conocimientos sino que promueve experiencias de aprendizaje para que el joven adquiera nuevos conocimientos y alcance la autorregulación académica.

El CCH cuenta con un Modelo Educativo Innovador, su Plan de Estudios incluye dos años de asignaturas básicas y un tercer año de optativas. Esta organización se concibió para que sus alumnos tuvieran una formación de cultura básica, para poder relacionar aprendizajes, pero no para acumularlos, sino que sepan pensar por sí mismos, expresarse, hacer cálculos, con los principios de una cultura científica y humanística, de manera tal que al cubrir esa base, sean capaces de seleccionar materias en el penúltimo año de estudios y al final elijan la carrera de su preferencia.

En un estudio de trayectorias escolares de estudiantes del CCH (2013-2017), Muñoz, et al, (2019) en aspectos socioeconómicos, se reporta un incremento en

el porcentaje de alumnos que son hijos únicos (del 13% al 15% respectivamente). De las aspiraciones familiares, casi de manera generalizada (90.6%) los estudiantes manifestaron que sus padres insisten “mucho” para que continúen estudiando. También se reporta que el promedio de preparación académica de las madres está por debajo de la preparación de los padres, principalmente en el rubro de licenciatura con 19% y 23%, en comparación con educación básica donde hay semejanza. En la mayoría de las familias ambos padres contribuyen al sostén económico (madre 72%, padre 87%). El 94.5% de los estudiantes señalaron vivir con sus padres y, trabajar y estudiar lo reportan el 12.3%, el 99.5 son solteros y cerca del 85% procede de escuelas públicas. A pesar de tener evidencia de que los estudiantes cuentan con factores favorecedores como el apoyo familiar, el problema del abandono escolar persiste y una de sus expresiones es la reprobación. El Colegio cuenta con programas (Tutoría, Asesoría, Becas, y otros) para prevenir problemáticas que lleven al abandono; a pesar de diversas intervenciones que apoyan en su desempeño, no es suficiente ante el cúmulo de situaciones adversas que rodean a los jóvenes. Las acciones realizadas han logrado tener un impacto (Ver Tabla 1), pero aún no suficientes.

En este comparativo, el desempeño de dos Generaciones de estudiantes (2011 y 2018), se observa un aumento en la acreditación de asignaturas que representa de 5 puntos y disminución de un punto en el porcentaje de reprobados y de NP⁴² de cuatro puntos. Los datos reportan un mejor aprovechamiento y debe tomarse con mucha atención saber que 19,207 estudiantes reprueban y 23,766 abandonan las materias.

Tabla I. Comparativo de aprovechamiento académico en generaciones de estudiantes en el CCH

Generación	Acreditación	Porcentaje	Reprobación	Porcentaje	NP	Porcentaje	Promedio
2011	153,583	75	20,720	10	20,720	15	7.85
2018	169,892	80	19,207	9	23,766	11	8.08

Fuente: Muñoz L. (2019).

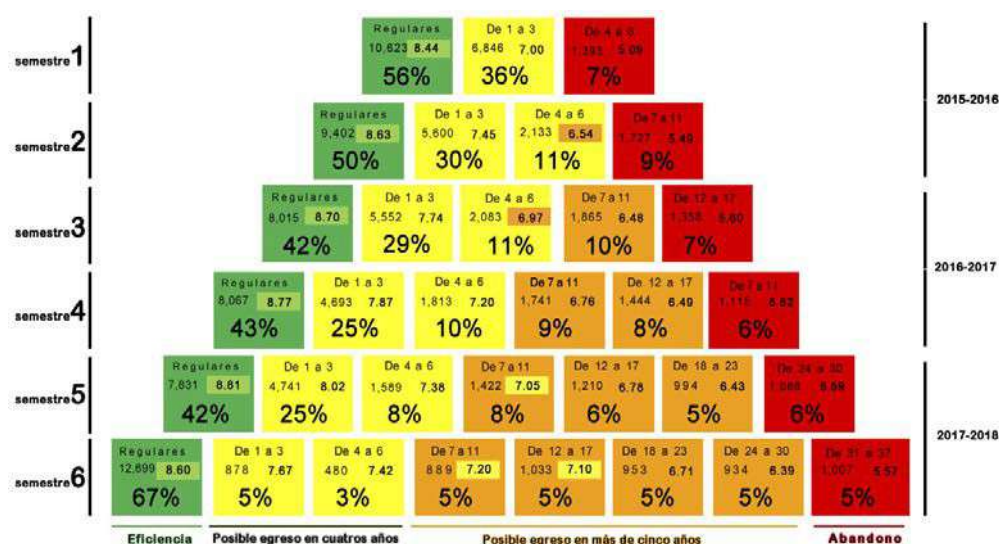
Un recurso importante con que cuenta el CCH, se refiere al Modelo de Trayectoria Escolar que contiene: el perfil de ingreso; el desempeño escolar; el egreso y la asignación de carreras en licenciatura; es un importante insumo para establecer proyectos de políticas académicas necesarias para el refuerzo del aprendizaje de los alumnos, la formación y actualización docente y la mejora de la infraestructura y de los servicios atención a los estudiantes.

A continuación se describe el Modelo de Trayectoria Escolar (Ver Fig. 1.), se colocan los diferentes semestres en una forma piramidal para dar cuenta del

⁴² No presentó (NP). Se refiere a los estudiantes que inscritos en alguna asignatura la abandonan y no cubren los criterios para su aprobación. También incluye a los que se inscriben a un examen extraordinario y no se presentan

desarrollo de los estudiantes regulares desde el primero hasta el sexto semestre de cada cohorte. Al mismo tiempo, para cada semestre, se agrupa a los alumnos en distintos recuadros conforme al número de asignaturas adeudadas. A manera de ejemplo, se presenta la pirámide de la generación 2016, que egresó en junio de 2018 con una eficiencia terminal de 67%.

Fig. 1. Modelo de Trayectoria Escolar de la generación 2016



Fuente: <https://psi.cch.unam.mx/escuela/piramide.aspx>

Los recuadros de color verde agrupan a los estudiantes regulares⁴³. En recuadros de color amarillo se ubican alumnos irregulares⁴⁴ que adeudan entre una y seis asignaturas y con mayor posibilidad de regularizarse utilizando distintos mecanismos que ofrece la institución; de color naranja y rojo son alumnos de mayor riesgo, los primeros tendrá fuerte rezago para egresar y los segundos quizá abandonen los estudios. Como puede apreciarse en la pirámide, en primer semestre el 36% de los estudiantes reprueba de 1 a 3 materias, y el 7% reprueba de 4 a 6 materias, es este el momento en que la institución interviene a través de sus programas institucionales (fundamentalmente tutoría y asesoría); para evitar la reprobación acumulada que puede llegar hasta 37 materias.

Por otra parte, las transiciones de un nivel educativo a otro siempre suponen retos para los estudiantes, dado que implican la adaptación a nuevos entornos y metodologías de trabajo. En el caso de los alumnos del Colegio, muchos no logran integrarse con rapidez a algunas características académicas

⁴³ Alumno regular. Persona que ha acreditado las asignaturas y obtiene los créditos correspondientes en los tiempos que estipula el plan de estudios. Indicadores de desempeño para el bachillerato de la UNAM

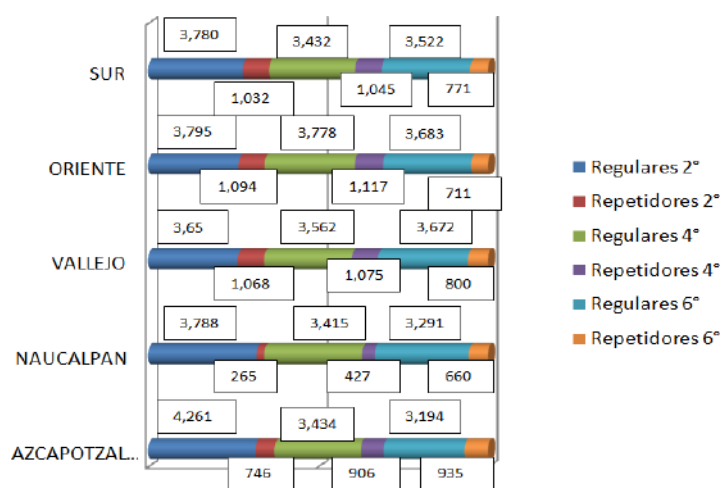
⁴⁴ Alumno irregular. Persona que no logra cursar las asignaturas u obtener los créditos correspondientes en los tiempos que estipula el plan de estudios. Indicadores de desempeño para el bachillerato de la UNAM

(autoaprendizaje, investigación, trabajo en equipo) organizativas (horarios de clase) y normas de la institución, que genera rezago escolar. Estudios de trayectoria señalan la importancia de promover la regularidad desde primer semestre, en el CCH se han emprendido diversas acciones para mejorar la inserción de los estudiantes de nuevo ingreso, dar prioridad a asignación de tutores, creación de cursos de nivelación, diseño de materiales para mejorar las herramientas de estudio de los jóvenes, así como fortalecer la formación de los profesores, entre otros (Muñoz, et al, 2019).

Asimismo, con base en los perfiles de ingreso de los alumnos, se sabe que la mayor parte de ellos no tuvieron ninguna experiencia de reprobación en los tres años que cursaron la secundaria; más aún, se perciben como buenos estudiantes y consideran que su educación en dicho nivel fue buena. Sin embargo, al ingresar al bachillerato, a partir del término del primer semestre en el Colegio, poco más del 40% de los estudiantes reprueban alguna asignatura, y para el término del cuarto semestre este porcentaje alcanza casi el 60%.

Es significativo señalar, que en general se considera que la reprobación de los estudiantes es un obstáculo para la consecución de los objetivos académicos de la institución y de los estudiantes mismos. A continuación, (Ver Gráfica 1.), se presentan datos del semestre par de los cinco planteles, son datos de los alumnos regulares en contraste con los alumnos repetidores, estos últimos son los que se inscriben para cursar la materia por segunda ocasión, dado que es una de las opciones que tienen los estudiantes para lograr la regularidad académica.

Gráfica 1. Datos de alumnos regulares y los alumnos repetidores por semestre.



Fuente: Elaboración propia.

Como puede apreciarse son varios los alumnos que por reprobación se convierten en repetidores, que repercute en la trayectoria académica, aunque recurrir no garantiza regularidad académica y es probable siga incrementando el rezago escolar y ser candidatos al abandono de los estudios.

Resulta importante agregar que para la certificación de planes de estudio, en los índices de calidad, destaca significativamente el rendimiento académico de sus estudiantes; al respecto Burillo et al., (2011) analizan cómo se valora el rendimiento académico y para los certificadores en general es una medida del éxito o fracaso del desempeño de estudiantes y se considera un indicador del fracaso académico, hasta el punto reflejar los índices de calidad en la mayoría de los sistemas educativos.

Es importante considerar al profesor que imparte materias que aprueban o reprueban los estudiantes y definen su rendimiento académico. En primera instancia, se le concibe como el actor clave del proceso enseñanza aprendizaje, su tarea es ardua ante una lista de carencias que se atribuyen al estudiantado, por ello se habla de la difícil tarea de lograr el éxito de la enseñanza, parece que las características sociales, culturales, económicas no siempre son vistas como parte de una diversidad, sino como carencias del alumno y obstáculos para el rendimiento académico.

En la literatura revisada se documentan ampliamente las carencias del estudiante, poco se aborda el papel que juegan los profesores, es decir, sus actitudes y creencias, su preparación pedagógica, su dominio de conocimientos y cómo se vinculan con el rendimiento académico del. Algunos estudios han investigado al docente en la llamada enseñanza efectiva, el comportamiento de los profesores en el aula y se correlaciona con el grado de aprendizajes logrados con los alumnos (Lara, et al. 2009). La enseñanza efectiva se divide en varias categorías: comportamientos de enseñanza, habilidades didácticas, estilos de enseñanza, modelos de enseñanza y habilidades artísticas.

En otra perspectiva, se cuestiona el papel que tradicionalmente se asigna al docente, al apoyo familiar y a los antecedentes socioeconómicos y académicos de los estudiantes en los procesos de reprobación y aprobación. Al respecto (Basto, 2017), apunta a la reconstrucción de estas prácticas, hacen un análisis de las aspiraciones de los estudiantes y su opinión sobre el papel que deberían jugar los recursos involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta perspectiva analítica argumenta acerca de las posibilidades de aprendizaje de los estudiantes, contrario a enjuiciarlos y calificarlos; sin dejar de tomar en cuenta la propia responsabilidad de los estudiantes en los procesos de reprobación. Por ejemplo, en este estudio los alumnos con mayores niveles de reprobación aprueban más frecuentemente que el maestro les presione para que suban sus calificaciones, también consideran que el personal docente es el menos accesible de los recursos institucionales (funcionarios, administrativos, etc.), además encontraron que los maestros atienden más a los alumnos de mayor rendimiento académico, lo cual impide el diálogo entre maestros y alumnos. Los jóvenes desaprovechan a ciertos estilos de enseñanza de los maestros, entre ellos se encuentran el dictado en clase, el predominio de la exposición oral y el tipo de ejemplos y elementos auxiliares utilizados en el salón de clase, considera que entendería mejor la clase si los maestros utilizaran “ejemplos cotidianos”, en

lugar del uso del “gis y pizarrón”. En el estudio concluyen que la reprobación está asociada a la estrategia de aproximación del docente hacia sus estudiantes para resolver los problemas de reprobación y su disponibilidad. En otras palabras, que la atención educativa se oriente a crear contextos enriquecedores para el desarrollo de capacidades donde el docente asuma un reto mayor y un papel esencial.

La metodología utilizada para llegar al objetivo planteado y obtener las opiniones del profesorado sobre las causas que llevan a sus alumnos a reprobar su asignatura, derivó en la construcción de un cuestionario, que con base en la literatura científica revisada, se determinó que las variables a trabajar sobre la reprobación, implicaba una matriz muy amplia de causas de reprobación, con dificultades de orden económico, familiar, limitaciones pedagógicas, pobre capital cultural, problemas de índole psicológico, institucional, de salud, académico, actividades extracurriculares, trayectorias escolares complicadas e irregulares. El cuestionario tiene tres grandes áreas Académica, Personal y Social, con 9 preguntas de datos generales e identificación y 19 preguntas vinculadas a las tres áreas. El instrumento se validó por un panel de expertos, se corrigieron observaciones y se piloteó con población de profesores del bachillerato de la UNAM. El tipo de estudio es exploratorio y descriptivo, cuyo objetivo principal es detallar la reprobación desde la percepción y valoración de los profesores del CCH. Para recabar la información, se contó con el apoyo de la Secretaría Académica y por correo electrónico se envió la liga electrónica del cuestionario a toda la población de profesores de los 5 planteles. Se completó la información con 23 entrevistas a profesores.

3. Resultados

Se obtuvieron 292 respuestas, los profesores participantes se distribuyeron en las siguientes áreas del plan de estudios: matemáticas 93, Experimentales 98. Talleres de Lenguaje y comunicación 62, histórico social 38, y 8 de educación física; hubo respuestas de profesores que imparten dos materias diferentes.

Carencias y los problemas: Hábitos de estudio inadecuados, Falta de interés y motivación, No cumplir con tareas, No alcanzaron los criterios de evaluación, Falta de autonomía para responsabilizarse de su aprendizaje y Dejaron de asistir a clase; además, expresan más de la mitad estar en desacuerdo que la confianza de los estudiantes hacia el profesor no se relaciona con el rendimiento escolar.

Tabla 2 Resultados más sobresalientes sobre los motivos de reprobación que perciben los profesores en sus alumnos

APECTOS ATRIBUIBLES A LA REPROBACIÓN	RESPUESTA	PORCENTAJE
Hábitos de estudio inadecuados	DE ACUERDO	80%
No cubrieron los criterios de evaluación	DE ACUERDO	80%
Falta de autonomía para responsabilizarse de su aprendizaje	DE ACUERDO	78%
Dejaron de asistir a clase	DE ACUERDO	75%
Una mala preparación previa	DE ACUERDO	69%

Falta de interés y motivación	DE ACUERDO	65%
No hacía tareas	DE ACUERDO	63%

Fuente: Elaboración propia

4. Conclusiones

En general, la mayoría de los profesores depositan en los estudiantes la responsabilidad de los problemas del rendimiento, debido a carencias en su formación previa y falta de compromiso ante la escuela, lo cual los lleva a reprobar, en esta lógica, se les puede atribuir también el abandono de los estudios. En congruencia con esta postura, más de la mitad expresan estar en desacuerdo que la confianza de los estudiantes hacia el profesor se relacione con la reprobación.

Se destaca que un sector de más de la mitad de los participantes consideran que sí es relevante la figura del profesor en la reprobación, dato relevante y aparentemente contradictorio con las respuestas atribuidas a los estudiantes, sin embargo este dato abre la posibilidad en nuestra institución de que los profesores estén dispuestos a revisar sus prácticas docentes en aspectos como: comportamientos de enseñanza, habilidades didácticas, y lejos de culpar y enjuiciar al estudiante, den pauta a formas de enseñanza-aprendizaje basadas en el diálogo cercano con sus alumnos e identificar a los que presenten dificultades académicas, sociales y personales, lo cual fortalecerá las competencias docentes, también repercutirá en afianzar la identidad de los jóvenes con la escuela y coadyuvar en la disminución del abandono escolar.

Referencias

Basto, R. (2017). La función docente y el rendimiento académico: una aportación al estado del conocimiento Universidad Autónoma de Tlaxcala, Ponencia presentada en el congreso Nacional de Investigación Educativa. San Luis Potosí, México.

Burillo, V., Arriaga, J., Carpeño, A., y Casaravilla, A. (2011). Estudio de la influencia de factores personales y de ingreso en la universidad en el abandono. Valorando el riesgo o probabilidad de abandono en la Universidad Politécnica de Madrid. *Congresos CLABES*. Recuperado de <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/849>

Carvajal, P., Trejos. C., Álvaro A. y Gordillo. M. I. (2017). Prácticas docentes que influyen positivamente en el desempeño académico de los estudiantes. Universidad Tecnológica de Pereira – Colombia. Recuperado de <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1565/2303>

Muñoz, L., Ávila, J. y Díaz, A. (2019). Estudios de las trayectorias escolares del Colegio de Ciencias y Humanidades. Generaciones 2013, 20014, 2015, 2016, 2017 y 2018. México: Dirección General del Colegio de Ciencias y Humanidades, UNAM.

Díaz, B., Ruíz. A., y Morales, M. (2017). La reprobación escolar y su relación con el auto concepto en adolescentes de nivel medio superior. Universidad

Michoacana de San Nicolás De Hidalgo. Ponencia presentada en el congreso Nacional de Investigación Educativa. San Luis Potosí, México.

Lara, B. G. A., Aguilar, B. M., Cerpa, C. G. y Núñez T. H. (2009). Relaciones docente–alumno y rendimiento académico. Un caso del Centro Universitario de Ciencias Exactas e Ingenierías de la Universidad de Guadalajara. Revista Sinéctica versión On-

line *ISSN 2007-7033* versión impresa *ISSN 1665-109X* no.33 Tlaquepaque jul./dic. 2009.

Olvera, G. y Cruz. S. (2016). Voz de los estudiantes reprobados. UNAM.

México *Congresos CLABES*. Recuperado de

[file:///C:/Users/Sara/Documents/CLABES%2019/TRABAJOS%20CLABES/VOZ%20DE%20LOS%20ESTUDIANTES%20REPR OBADOS.pdf](file:///C:/Users/Sara/Documents/CLABES%2019/TRABAJOS%20CLABES/VOZ%20DE%20LOS%20ESTUDIANTES%20REPR%20OBADOS.pdf)

Secretaría de Educación Pública. Principales (2016 – 2017). Cifras del Sistema Educativo Nacional. Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa Secretaría de Educación Pública. Recuperado de: https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2016_2017_bolsillo.pdf

INEE. (2018). Directrices para mejorar la permanencia escolar en la Educación Media Superior. México.

UNAM. (2014). Indicadores de desempeño para el bachillerato de la UNAM Escuela Nacional Preparatoria (ENP) Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH). Universidad Nacional Autónoma de México.

Uribe, A., Tamez, A., y Tovar, A. (1994). Causas de reprobación en los Colegios de Bachilleres del Estado de Morelos. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México), Vol. XXIV, Nos. 1 y 2, pp. 107-128. Recuperado de: http://www.cee.edu.mx/revista/r1991_2000/r_texto/t_1994_1-2_05.pdf

Caracterización Inicial de estudiantes para la identificación de factores de riesgo

Línea Temática 1: Factores Asociados. Tipos de perfiles y abandonos.

Pablo Urrutia pabloaurrutia@udec.cl Chile Universidad de Concepción

Jimena Ibacache xibacache@gmail.com Chile Universidad de Concepción

Descriptor o Palabras Clave: Caracterización de estudiantes, Perfiles de riesgo, Deserción universitaria.

Resumen.

Si bien, como demuestran los datos entregados por el SIES en su “Informe de retención de 1er año de pregrado” (2018), las tasas de retención referentes a las universidades del consejo de rectores superan a las demás IES, mostrando un leve incremento a través de los años, el problema de la deserción sigue siendo una temática central a nivel internacional. Así queda de manifiesto en el informe presentado por la OCDE “Evaluaciones de Políticas Nacionales de Educación: Educación en Chile” (2017), al señalar que las tasas de deserción en el país siguen siendo comparativamente altas.

Dado lo anterior, parecen coherentes las múltiples iniciativas que desde las casas de estudio han intentado hacer frente a esta problemática, con diferentes grados éxito y eficiencia (Donoso, Donoso y Arias, 2010). Dentro de las diversas estrategias y acciones llevadas a cabo, la caracterización de estudiantes para la identificación de perfiles de riesgo parece ser un paso clave a la hora de poder orientar la política institucional, tendiente al acompañamiento de estudiantes de primer año (Carreño, Micin, Urzua, 2016).

El trabajo que se presenta a continuación busca describir los resultados obtenidos por medio de la aplicación piloto del Cuestionario de Caracterización Inicial (CCI) a 245 estudiantes de primer año de la Universidad de Concepción, provenientes de establecimientos beneficiarios del Programa de Acceso Efectivo a la Educación Superior (PACE), de manera identificar el estado de diferentes variables claves relevadas por la literatura como factores de riesgo para la deserción universitaria.

La construcción del cuestionario consideró algunos lineamientos generales de los diferentes enfoques disciplinares, los que han puesto énfasis respecto a cuáles variables (modelos) cumplen un rol clave a la hora de prevenir la deserción estudiantil, tales como psicológicos, sociológicos, económicos, organizacionales e integracionistas (Ayala y Atencio, 2018). Sin pretender exhaustividad, el CCI incorpora algunas variables relacionadas con estos enfoques.

El CCI considera las siguientes dimensiones:

- Antecedentes educativos familiares.

- Antecedentes de residencia.
- Antecedentes de Salud.
- Situación de discapacidad.
- Antecedentes laborales.
- Elección de carrera.
- Expectativas de éxito.
- Autopercepción habilidades.
- Necesidades psicoeducativas.

En el plano metodológico, la investigación es de alcance descriptivo de cohorte transversal. El CCI fue aplicado a 245 estudiantes de primer año que representan el 78% de estudiantes provenientes del programa PACE que ingresaron a la universidad del consejo de rectores. La aplicación del cuestionario fue realizada vía web a toda la cohorte PACE 2019.

Los resultados preliminares muestran hallazgos relevantes para la caracterización de estudiantes de primer año. La mayoría de los estudiantes PACE (68%) han tenido que dejar a su familia cambiando de residencia. Por otra parte, el 80% de los estudiantes son de primera generación, es decir ninguno de sus padres han completado su proceso educativo en una institución de educación superior. En el plano individual, perciben deficiencias respecto a materias y contenidos de base (55%), hábitos de estudio (42%), poca tolerancia a la frustración (40%), habilidades sociales (34%) y ser desorganizado (26%). Estos y otros datos han permitido visualizar estrategias de apoyo y acompañamiento focalizado para lograr la permanencia y adaptación de los estudiantes a la vida universitaria.

1. Introducción

El Servicio de Información de Educación Superior del Ministerio de Educación (SIES) en su “Informe de retención de 1er año de pregrado” (2018) nos muestra que en términos generales las tasas de retención en las distintas instituciones de educación superior (IES) se han ido incrementando de manera sostenida entre el periodo que abarca el año 2013 al 2017. Con base en el citado informe, es posible definir operacionalmente la tasa de retención como el “cociente entre el número de estudiantes que ingresan como alumnos de primer año a una carrera o programa en un año determinado, y el número de esos mismos estudiantes que se mantienen como estudiantes antiguos en la misma institución al año siguiente, expresado en términos porcentuales” (p.1).

Tabla 1

Tasas de retención por IES periodo 2013-2017

Tipo de Institución	2013	2014	2015	2016	2017
CFT	63,9%	64,5%	65,7%	66,7%	68,7%
IP	66,1%	67,3%	67,6%	68,5%	70,9%
Universidades	75,0%	76,3%	76,9%	77,9%	78,7%

Total General	69,5%	70,5%	71,2%	72,4%	74,0%
----------------------	-------	-------	-------	-------	-------

Es así como el panorama a nivel local parece auspicioso, sin embargo, a juicio de la OCDE en el informe “Evaluaciones de Políticas Nacionales de Educación: Educación en Chile” (2017), las tasas de deserción siguen siendo comparativamente altas en relación a los demás países integrantes. Junto a lo anterior, si se considera el contexto de expansión general de la cobertura en educación superior, a nivel mundial y nacional, caracterizado por una creciente incorporación de quintiles socioeconómicos más bajos, queda de manifiesto la necesidad de potenciar las políticas institucionales que acompañen y apoyen a este grupo de estudiantes que tienden a ser más propensos de desertar (Banco Mundial, 2017). En esta lógica, Leyton, Vásquez y Fuenzalida (2012) señalan que:

“la evidencia empírica respecto de la retención y deserción en la educación superior chilena muestra que los estudiantes de contextos vulnerables son los que presentan mayores dificultades para terminar sus estudios, debido a sus condiciones económicas y a los déficits de capital cultural heredado” (p.63).

Considerando la importancia de poder dar apoyo a las necesidades de este grupo de estudiantes, las IES han desarrollado diferentes acciones y estrategias. Un elemento relevante dentro de estas prácticas tiene que ver con la identificación de perfiles de riesgo por medio de la caracterización inicial de estudiantes. El presente trabajo muestra los resultados obtenidos por medio de la aplicación del Cuestionario de Caracterización Inicial (CCI) a estudiantes de primer año de la Universidad de Concepción provenientes de establecimientos adscritos al programa PACE, identificando variables de riesgo que puedan comprometer su permanencia en la universidad.

2. Elementos teóricos generales sobre la deserción/retención

La identificación de perfiles de riesgo por medio de la caracterización inicial de estudiantes requiere reconocer las variables relevadas por la investigación como determinantes a la hora de comprender y explicar el fenómeno de la deserción/retención. Los estudios sobre la deserción/retención se han orientado desde distintos campos disciplinares, prestando atención a diferentes factores explicativos. Como señala Velázquez y Gonzales (2017), es posible identificar los principales enfoques dentro del campo de la psicología, sociología, modelos organizacionales, entre otros. Los primeros, privilegian características y rasgos individuales de los sujetos (creencias, actitudes, conductas, intenciones). Desde el enfoque sociológico, se privilegia los factores externos que determinan el grado de integración del sujeto a la institución. El enfoque económico por su parte considera la influencia de la disponibilidad de recursos económicos para la permanencia de los estudiantes en el sistema de educación superior, pero también desde una visión de la teoría del capital humano, se considera la

ponderación entre costes y beneficios que hacen los estudiantes respecto a su permanencia en una determinada carrera (Fernandez, Corengia y Durand, 2014). Si bien, existe esta separación, el surgimiento de modelos más complejos ha ido buscando integrar variables de las diversas perspectivas (Himmel, 2002).

3. Lineamientos generales de las estrategias institucionales para la retención

El informe “Estudio sobre las causas de la deserción universitaria” del centro de microdatos de la Universidad de Chile (2008), muestra la existencia de diferentes estrategias para abordar el problema de la deserción, en directa relación con la diversidad de enfoques o modelos teóricos disponibles. De la misma forma, Donoso y Arias, 2010, por medio de una revisión a nivel internacional muestran un conjunto de estrategias con diferentes niveles de éxito, tendientes a mejorar la retención en estudiantes universitarios. Algunos de los ejes más utilizados, que guían estas estrategias guardan relación con:

- Acciones de nivelación académica (contenidos disciplinares, técnicas de estudio).
- Acciones de adaptación o integración.
- Apoyos psicosociales/psicoeducativos.
- Acompañamiento por medio de tutorías pares.
- Vinculación con la enseñanza media (orientación vocacional, desarrollo de habilidades).

Dentro de las diversas estrategias y acciones llevadas a cabo por las IES, la caracterización de estudiantes para la identificación de perfiles de riesgo parece ser un paso clave a la hora de poder orientar la política institucional, tendiente al acompañamiento de estudiantes de primer año (Carreño, Micin, Urzua, 2016). En esta lógica, los cuestionarios no solo buscan recoger características demográficas de los estudiantes sino también variables psicológicas relacionadas con creencias, expectativas, autoconcepto entre otras. Así también, estos procesos de caracterización suelen ser complementados con variables estructurales y de entrada, relacionadas con rendimiento académico previo, establecimiento de procedencia etc.

4. Contexto general de la investigación

El Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la Educación Superior (PACE), es un programa del Ministerio de Educación, llevado a cabo por 31 instituciones de educación superior cuyos objetivos principales son:

- Permitir el acceso a la Educación Superior de estudiantes destacados en Enseñanza Media, provenientes de contextos vulnerados, mediante la realización de acciones de preparación y apoyo permanentes y el aseguramiento de cupos adicionales a la oferta académica regular, por parte de las Instituciones de Educación Superior participantes del programa.
- Facilitar el progreso de los estudiantes que accedan a la Educación Superior gracias al Programa, a través de actividades de acompañamiento tendientes a la retención de aquellos durante el primer año de estudios superiores.

La Universidad de Concepción ya ha recibido tres cohortes de estudiantes provenientes desde establecimientos educacionales adscritos al programa.

Desde el año 2019 el programa ha implementado de manera piloto la aplicación del CCI, el que busca levantar información respecto a diversas variables de orden demográfico e individuales (psicológicas) de los estudiantes PACE de primer año. De manera de poder contar con una fotografía mucho más integra respecto a la situación de los estudiantes, la información obtenida desde este cuestionario es complementada con datos obtenidos desde la Unidad de Admisión y Registro Académico Estudiantil (UDARAE).

5. Apartado Metodológico

5.1 Objetivo General

Describir resultados relevantes obtenidos por medio de la aplicación piloto del Cuestionario de Caracterización Inicial (CCI) a 245 estudiantes de primer año de la Universidad de Concepción, provenientes de establecimientos beneficiarios del Programa de Acceso Efectivo a la Educación Superior (PACE), de manera identificar el estado de diferentes variables claves relevadas por la literatura como factores de riesgo para la deserción universitaria.

5.2 Objetivos específicos

Describir variables críticas identificadas para la permanencia de los estudiantes PACE en la Universidad de Concepción.

Describir las estrategias derivadas desde los datos obtenidos en el proceso de caracterización inicial.

5.2 Diseño de investigación

La investigación es cuantitativa de alcance descriptivo de cohorte transversal.

5.3 Muestra

El CCI fue aplicado a 245 estudiantes de primer año que representan el 78% de estudiantes provenientes del programa PACE que ingresaron a la universidad del consejo de rectores. La aplicación del cuestionario fue realizada vía web a toda la cohorte PACE 2019.

Tabla 2

Distribución por sexo

	Frecuencia	Porcentaje
Masculino	85	34,7
Femenino	160	65,3
Total	245	100,0

6. Resultados

La aplicación del CCI ha permitido identificar algunas variables críticas ha considerar en el proceso general de acompañamiento de estudiantes PACE que han ingresado a la UdeC durante el año 2019. A continuación, se presentan de manera descriptiva algunos de estos resultados.

6.1 Estudiantes de primera generación

La tabla que se presenta a continuación permite constatar que el mayor número de estudiantes PACE son de primera generación (ninguno de sus padres ha terminado estudios superiores). La literatura en este sentido es bastante clara respecto a las complejidades que atraviesan estos estudiantes, ya sea por que son más propensos a la repitencia de cursos, problemas académicos y de adaptación (Soto, 2014).

Tabla 3

Escolaridad de ambos padres

		Escolaridad de la madre			
			sin educación superior	con educación superior	Total
Escolaridad del Padre	Sin educación superior	Recuento	164	25	189
		% escolaridad del Padre	86,8%	13,2%	100,0%
	Con educación superior	Recuento	14	10	24
		% escolaridad del Padre	58,3%	41,7%	100,0%
Total		Recuento	178	35	213
		% escolaridad del Padre	83,6%	16,4%	100,0%

6.2 Cambio de residencia

Otro dato a considerar guarda relación con la cantidad de estudiantes que han tenido que cambiar de residencia para enfrentar el año académico. Si bien, no es una variable que haya sido difundida en la literatura, la experiencia acumulada en el tiempo de trabajo con estudiantes permite proponerla a modo de hipótesis. Debido a las complejidades relacionadas con el cambio de residencia, es posible que esta afecte elementos que van desde lo adaptativo, anímico, costos económicos, etc.

Tabla 4

Cambio de residencia

	Frecuencia	Porcentaje
Sí, he tenido que mudarme.	139	67,8
No, seguiré residiendo en mi hogar habitual	66	32,2
Total	205	100,0
Excluidos (no lo tienen definido)	40 (16% del total)	
	245	

6.3 Orientación

Una variable que permite tener una aproximación a las temáticas asociadas a la vocacional, guarda relación con el grado de seguridad acerca de la elección de carrera estudiada. En este sentido, la tabla que se presenta a continuación nos

muestra que la mayoría de los estudiantes se encuentran dentro de los dos niveles de mayor seguridad. Sin embargo, en términos generales un considerable 19% se manifiesta “Medianamente seguro” y un %5 “Muy poco seguro”. Este es sin duda un elemento a considerar en las estrategias planteadas por el programa PACE en la articulación entre la enseñanza secundaria y superior.

Tabla 5

Seguridad en la elección de carrera

	Frecuencia	Porcentaje
Nada seguro.	2	0,8
Muy poco seguro.	12	4,9
Medianamente seguro.	47	19,2
Seguro.	84	34,3
Muy seguro.	100	40,8
Total	245	100,0

6.4 Expectativas de éxito

Las expectativas que un estudiante pueda tener respecto a su desempeño académico es una variable motivacional importante considerada dentro de los factores que median el desempeño académico, ergo su permanencia en una determinada carrera. Es así como podemos observar que las expectativas de este grupo son bastante elevadas. Un 83% de ellos piensa que aprobará todas las asignaturas, mientras que un 15% más de la mitad de ellas. Tan solo un 2% piensa que aprobará solo la mitad y un 1% menos de la mitad. Si bien es positivo que los estudiantes tengan altas expectativas respecto a su desempeño, es importante considerar el poder trabajarlas de la mano del desarrollo de competencias y habilidades.

Tabla 6

Expectativas de éxito

	Frecuencia	Porcentaje
Aprobar menos de la mitad de las asignaturas.	1	0,4
Aprobar la mitad de las asignaturas.	4	1,6
Aprobar más de la mitad de las asignaturas.	36	14,7
Aprobar todas las asignaturas.	204	83,3
Total	245	100,0

6.5 Autoconcepto

De manera de conocer cómo se perciben los estudiantes, se les ha pedido que identifiquen sus fortalezas y debilidades. Para los fines de este informe se presentan solo las debilidades. De esta manera la mayoría de las menciones se relacionan con la deficiencia que perciben respecto a materias y contenidos de base, hábitos de estudio, poca tolerancia a la frustración, habilidades sociales y ser desorganizado. Lo anterior permite dar luces respecto a las áreas a fortalecer por medio del trabajo directo con estudiantes.

Tabla 7
Autoconcepto

Debilidades	Respuestas Porcentaje de casos		
	Nº	Porcentaje	
Habilidades Sociales.	81	15,2%	33,8%
Hábitos de estudio.	100	18,8%	41,7%
Baja motivación.	16	3,0%	6,7%
Poco sentido de responsabilidad.	10	1,9%	4,2%
Escaso apoyo familiar.	12	2,3%	5,0%
No tener metas claras.	22	4,1%	9,2%
Ser desorganizado.	63	11,8%	26,3%
Poca tolerancia a la frustración.	96	18,0%	40,0%
Deficiencias en materias y contenidos de base.	133	25,0%	55,4%
	533	100,0%	222,1%

7. Conclusiones

Por medio de los resultados expuestos, se ha logrado identificar algunas características esenciales de la población de estudiantes PACE que han ingresado a la Universidad de Concepción durante el año 2019, las que pueden ser consideradas como variables que podrían incidir en su permanencia en la educación superior. En lo macro, la identificación de estas variables ha permitido guiar algunas estrategias generales del programa relacionadas con:

- Talleres de formación general.
- Reforzamiento académico.
- Acompañamiento psico/socio.

En la dimensión micro, los datos individualizados han permitido conocer las particularidades de cada estudiante permitiendo a los profesionales y tutores pares generar un trabajo diferenciado, poniendo tempranamente atención aquellos que presentan deficiencias en las variables identificadas.

En términos de poder evaluar la capacidad predictiva de algunas variables consideradas en el CCI se hace necesario poder contar con un mayor volumen de datos respecto a la situación académica de los estudiantes y su rendimiento académico, por lo que queda pendiente llevar a cabo el ejercicio una vez cerrado el año académico 2019.

En general, por un lado, el pilotaje del instrumento ha permitido tener un panorama general mucho más completo acerca de las características de los estudiantes atendidos por el programa, por otra parte, queda pendiente la tarea de poder poner a prueba su aporte predictivo en relación a la permanencia y desempeño de los estudiantes. Pese a esto, cualquier esfuerzo que dote de evidencia las políticas institucionales para mejorar la labor del programa, siempre sumará en directo beneficio de los estudiantes.

Referencias

Ayala, M. y Atencio, I. (2018). Retención en la educación universitaria en Chile. Aplicación de un modelo de ecuaciones estructurales. *Revista de la educación superior*, 47 (186), 93-118

Banco Mundial. (2017). Momento decisivo: La educación superior en América Latina y el Caribe. Recuperado

de

<https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/26489/211014ovSP.pdf>

Carreño, B., Micin, S. y Urzua, S. (2016). Una caracterización inicial para el logro académico de estudiantes de primer año universitario. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 7, 29-39

Centro de Microdatos, Universidad de Chile. (2008). Informe Final: “Estudio sobre causas de la deserción universitaria”.

Recuperado

http://www.opech.cl/educsuperior/politica_acceso/informe_final_causas_desercion_universitaria.pdf

Donoso, S. (2010). Retención de estudiantes y éxito académico en la educación superior: análisis de buenas prácticas. Recuperado de <https://www.cned.cl/proyecto-de-investigacion/retencion-de-estudiantes-y-exito-academico-en-la-educacion-superior>

Donoso, S., Donoso, G. y Arias, O. (2010). Iniciativas de retención de estudiantes en educación superior. *Revista Calidad en la Educación*, 33, 15-61

Fernández-Hileman, M.D.R., Corengia, A. y Durand, J. (2014). Deserción y Retención Universitaria: Una discusión bibliográfica. *Revista “Pensando la psicología*, 10 (17), 85-96

Himmel, E. (2002). Modelo de análisis de la deserción estudiantil en la educación superior. *Revista Calidad de la educación*, 17, 91-108

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2017). Evaluaciones de Políticas Nacionales de Educación. Recuperado de

[http://archivos.agenciaeducacion.cl/Educacion en Chile OCDE Nov2017.pdf](http://archivos.agenciaeducacion.cl/Educacion%20en%20Chile%20OCDE%20Nov2017.pdf)

Servicio de Información de Educación Superior (SIES). (2018). *Informe de Retención de 1er año de Pregrado*. Recuperado de <https://www.mifuturo.cl/informes-retencion-de-primer-ano/>

Soto, V. (2014). Estudiantes de primera generación en Chile: una aproximación cualitativa a la experiencia universitaria. *Revista complutense de educación*, 27, 1157-1173

Velázquez, Y. y González, M. (2017). Factores asociados a la permanencia de estudiantes universitarios: caso UAMM-UAT. *Revista de la Educación Superior*, 46 (184), 117-13

Caracterización y construcción de índices de riesgo de deserción: estudio aplicado en la Facultad de Ingeniería de la Universidad del Valle.

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

Oscar Alonso Castaño Macan

ocestadistico@gmail.com

Colombia Universidad del Valle

Juan Pablo Arce Hidalgo

juan.arce@correounivalle.edu.co

Colombia Universidad del Valle

Andres Felipe Ochoa Muños

andresochoa7788@gmail.com

Colombia universidad del valle

Resumen: El fenómeno de la deserción está presente en todas las instituciones de educación superior, problema que genera pérdidas económicas en las familias, en las instituciones y en la sociedad. Se propone abordar el análisis de las variables asociadas a los eventos correlacionados con la deserción y se propone una herramienta que permita anticipar el riesgo de fracaso académico. Mediante el uso de un Análisis Factorial Múltiple se identifican las variables incidentes, se caracteriza las trayectorias académicas de tres tipos de estudiantes (Desertor, Permanente y Graduado) y por último se llega a la estimación, mediante el Análisis de Componentes principales, de un índice de riesgo que permita anticiparse al evento, teniendo en cuenta el historial académico de los estudiantes.

Descriptorios o Palabras Clave: Deserción, Análisis factorial múltiple, Análisis de componentes principales, Índices de riesgo de deserción.

1. Introducción

La deserción estudiantil ha sido una problemática presente en las últimas décadas en la mayoría de las instituciones de educación superior (IES) en Colombia y en Latinoamérica, este fenómeno ha sido objeto de una gran cantidad de investigaciones orientadas a identificar, estructurar y caracterizar los factores que influyen en el abordaje de esta problemática.

El abandono de un programa de estudios antes de alcanzar el título de grado y considerar un tiempo suficiente para descartar la posibilidad que el estudiante se reincorpore, se debe a la existencia de dos tipos de deserción. En primer lugar, aparece la deserción voluntaria que hace referencia a la renuncia o abandono del programa académico o de la institución sin previo aviso por parte del

estudiante. En segundo lugar, la deserción involuntaria que se produce como consecuencia de una norma institucional, obligando al estudiante a retirarse del programa académico o de la IES. En consecuencia, la perspectiva institucional define al desertor como aquel estudiante que abandona la institución educativa durante dos periodos consecutivos (SNIES, 2015).

El impacto negativo de este fenómeno, afecta aspectos sociales y económicos del estudiante, de sus familias e instituciones educativas que se reflejan al no cumplir las expectativas de todos los actores involucrados, generando un esfuerzo fallido por la formación e integración de un nuevo profesional para la sociedad, convirtiéndose en una inversión poco rentable para todas las personas como para el sistema en su conjunto.

Existe una buena cantidad de estudios sobre la deserción debido a la importancia que este tema amerita. Todos han tenido como objetivo facilitarle a la institución de educación superior información valiosa que permita realizar intervenciones oportunas y evitar casos de abandono, generando un efecto positivo en la sociedad y permitiendo a la institución de educación superior mejorar los indicadores económicos, de calidad y de prestigio.

Según las estadísticas de deserción presentadas en el Sistema para la Prevención de la Deserción de la Educación Superior (SPADIES), en el año 2016 la tasa de deserción por cohorte universitaria en Colombia fue del 45,1 %; es decir, de cada dos estudiantes admitidos en una IES aproximadamente uno no culmina sus estudios universitarios. En el caso particular de este estudio, la tasa de deserción de la Universidad del Valle para la cohorte 2012-1, presentó un valor del 57,21% (SPADIES, 2017).

Aunque muchas teorías han sido desarrolladas desde varios enfoques, todos los autores están de acuerdo que es un fenómeno multifactorial. Cabe destacar que estas teorías buscan dar explicación a las decisiones del estudiante a lo largo de su ciclo académico; es preciso señalar que modelos teóricos como el "Modelo de Integración Estudiantil" propuesto por (Tinto, 1975) y "Modelo de Desgaste Estudiantil" propuesto por (Bean, 1982) se convirtieron en pilares para la investigación sobre la deserción. Tinto en su modelo postula la integración, la adaptación académica y social del estudiante en la institución que determina la decisión de permanecer en sus estudios. Adicionalmente, Bean presenta una propuesta más general armando que la decisión de mantenerse en los estudios depende de factores externos a la universidad (personal, económico, familiar). Estos dos enfoques ofrecen explicaciones complementarias de los motivos por los cuales un estudiante decide abandonar o no una IES.

Sobre estos fundamentos teóricos, algunos autores han reconocido la importancia de analizar de manera heurística para avanzar en la determinación de los factores y su anuencia en la decisión de desertar. En cuanto a lo anterior, surgen propuestas de modelos econométricos y estadísticos para la

determinación del riesgo de desertar en presencia de dichos factores, entre algunos autores tenemos a Porto Di Gresia (2001), Montoya (2008), Escobar (2006), donde estos estudios abordan la problemática desde un marco estático donde advierten que las atribuciones están dadas para las condiciones iniciales, enfrentándose a una limitante de no poder ver el efecto dinámico de los factores a través del tiempo. Por otro lado, existen otras propuestas de modelos que rompen la limitación anterior como lo son las metodologías de modelos de duración y modelos de regresión propuesto por Castaño (2006) y por último aplicación de análisis de correspondencias simples y análisis discriminante proponiendo una caracterización y clasificación de los estudiantes realizado por Guerrero (2015).

Por consiguiente, esta propuesta de investigación se centra en hacer uso de las variables dinámicas presentadas por el estudiante en cada matrícula en su respectivo período académico, analizando variables como promedio académico acumulado, créditos matriculados acumulados, créditos aprobados acumulados, asignaturas en repetición acumuladas y bajo rendimiento académico, bajo el supuesto que la deserción del estudiante este sujeto a factores dinámicos que pueden verse reflejados por los cambios presentados de dichas variables en su trayectoria académica; para este caso se observan estudiantes admitidos en la cohorte 2012-1 de los programas de pregrado en la Facultad de Ingeniería, cabe señalar que esta información hace parte del área de registro académico de la Universidad del Valle.

Se procede a realizar una caracterización de los estudiantes desertores y no desertores, observando las variables propuestas por diez periodos académicos consecutivos, mediante un análisis factorial múltiple (AFM), identificando que el comportamiento del estudiante desertor en comparación al estudiante graduado presenta patrones de conducta opuesta dentro del primer plano factorial analizado.

Por último, se realiza la construcción de un índice sintético que permite clasificar y caracterizar a un estudiante desertor, mediante el análisis de componentes principales (ACP), para un período determinado; es preciso señalar que en el presente documento se construyen índices de alerta temprana para los períodos cuatro, denominado “Índice de riesgo de deserción”.

El uso de estas variables dinámicas no resuelve el problema de las variables estructurales estática en el inicio. Las condiciones socioeconómicas de los estudiantes pueden variar. Las variables dinámicas se interiorizan finalmente el comportamiento de dichos cambios no observados.

2. Caracterización de la población

En general para la cohorte 2012-1 se observaron 743 estudiantes admitidos en los trece programas de pregrado de la Facultad de Ingenieras en la Universidad del Valle, en donde 129 de ellos han tenido experiencia académica dentro de la institución denominados como nuevos viejos, el sexo predominante de todos los estudiantes observados es el masculino y la edad promedio es de 18 años.

Al finalizar el ciclo académico de estos estudiantes en el periodo Agosto-diciembre 2017, se observa el estado final en categorías como: Activo, Graduado, Inactivo y Retiro por bajo rendimiento académico con 28.1 %, 17.8 %, 28.7 %, 25.4 %, respectivamente para el total de estudiantes admitidos en esta cohorte. Finalmente se agrupan las categorías de Inactivo y Retiro por bajo rendimiento en un grupo llamado Desertores, para el estado general, donde se puede observar 402 desertores para la cohorte en estudio, equivalente al 54,1% de los estudiantes incluidos estudio.

3. metodología

La metodología propuesta está dividida en seis fases donde se realiza la selección, control de calidad, estructuras y métodos para obtener los resultados que nos permitan caracterizar o clasificar a los individuos mediante las variables propuestas en la figura 1.

Figura 1 Pasos de la metodología



4. Análisis y discusión de los resultados

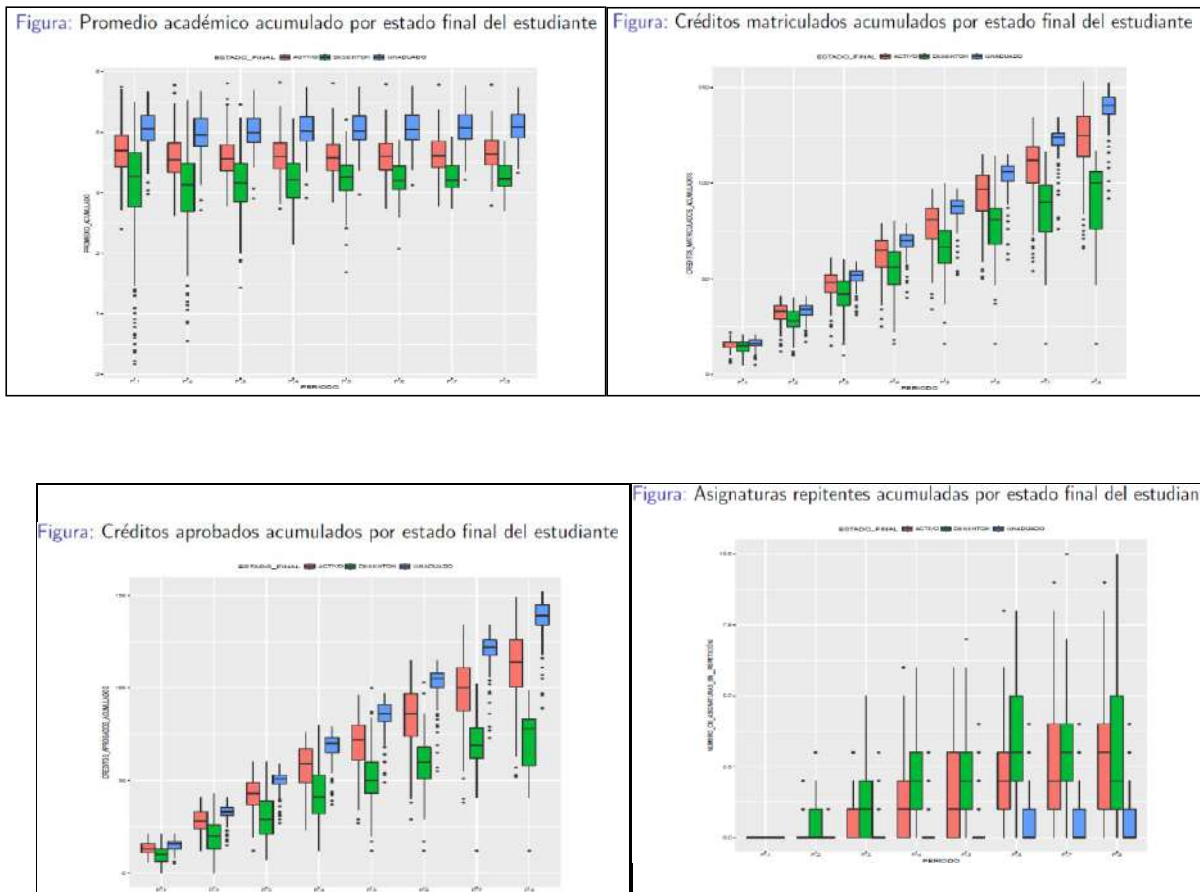
Iniciamos el análisis con la definición de las variables dinámicas entre ellas se proponen para la caracterización las siguientes variables definidas en la Tabla 1.

Tabla 1 Variables seleccionadas para el estudio.

Variabes	Descripción	Tipo	Escala	Frecuencia de la Medición
PA	Promedio acumulado	Cuantitativa Continua	Intervalo	semestral
CMA	Cantidad de créditos matriculados acumulados	Cuantitativa Discreta	Razón	semestral
CAA	Cantidad de créditos aprobados acumulados	Cuantitativa Discreta	Razón	semestral
ARA	Cantidad de asignaturas repitentes acumuladas	Cuantitativa Discreta	Razón	semestral
BRA	Bajos rendimientos acumulados	Cuantitativa Discreta	Razón	semestral

Ahora se procede a analizar las variables de registro académico presentadas por el estudiante en los distintos periodos. Al realizar los gráficos boxplot por las variables observadas en nuestro conjunto de datos se evidencia las siguientes características, en la figura 2.

Figura 2. Boxplots de las variables observadas para los primeros 8 periodos matriculados por los estudiantes de la cohorte 2012-1



Para los periodos observados, presentan evidencia de tendencias centrales distintas en cuanto a los desertores, graduados y activos, permitiendo suponer que estas variables pueden ayudar a discriminar entre un estudiante desertor y un graduado. Para analizar es preciso señalar que los estudiantes graduados tienen resultados menos dispersos por periodo en comparación con los desertores y activos.

También se logra identificar que las variables en los dos primeros periodos (primer año) no evidencia una discriminación entre las tipologías de estudiantes, es decir los patrones de comportamientos de los estudiantes, en el primer año académico es muy similar en cuanto al resultados de las variables observadas, permitiendo afirmar que este es un año de adaptación del estudiante en el contexto universitario y sus resultados académicos, hallazgo que concuerda con los encontrado en estudios anteriores hechos por Escobar (2006). Condición que

nos conduce a proponer índices de riesgo de deserción a partir del tercer periodo académico del estudiante y dejar abierta la posibilidad de aplicar esta metodología e incluir nuevas variables iniciales del estudiante enfocado solo en el resultado del primer año, por ejemplo, identificar el riesgo de desertar de un estudiante en el primer año de acuerdo a sus condiciones de ingreso a la IES.

Aplicación del AFM:

En esta sección se busca realizar la caracterización y comparación entre las tres categorías o tipos de estudiantes presentados en la cohorte de estudio, definidas como desertor, activo y graduado. *Variables activas:*

PA, CMA, CAA, ARA y BRA.

Variables suplementarias:

EstadoFinal = Activo, Graduado, Inactivo, Retiro BRA. EstadoGeneral = Activo, Graduado, Desertor.

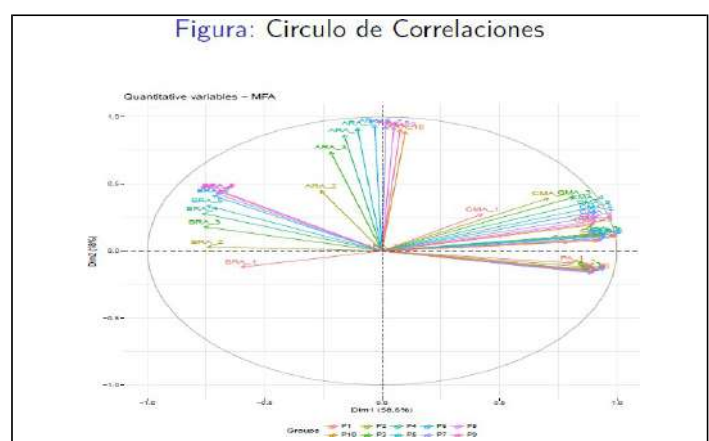
Análisis de los factores comunes y representación de variables

Como primera medida es necesario determinar el número de componentes a ser analizados por medio de los valores propios que representan la inercia o la variación explicada por los datos. El criterio es obtener la mayor variabilidad explicada para los dos primeros ejes factoriales ver tabla 2, luego se procede a caracterizar a las dos primeras componentes principales es necesario identificar qué variables específicas contribuyen a la formación de estos ejes, de esta forma se procede a determinar las variables altamente relacionadas con cada factor ver figura 3.

Tabla 2. Inercia de las componentes de las variables

	Valor Propio	Varianza	Varianza Acumulada
comp 1	9.27	58.64	58.64
comp 2	2.85	18.04	76.69
comp 3	0.94	5.93	82.62
comp 4	0.89	5.60	88.23
comp 5	0.54	3.42	91.65
comp 6	0.38	2.38	94.03
comp 7	0.22	1.38	95.41
comp 8	0.16	1.01	96.42
comp 9	0.11	0.71	97.13
comp 10	0.10	0.63	97.77

Figura 3 Representación



De acuerdo tabla 2 en este conjunto de datos obtenemos que los dos primeros ejes factoriales acumulan el 76.69% de la variabilidad explicada por los datos, resaltando el primer eje factorial que aporta un 58.64% de la inercia total y el

segundo un 18.04 %. Este diagrama nos permite ver que la dimensión del conjunto se puede reducir a los dos primeros ejes factoriales y asocia valores propios que cumplen con el criterio de ser superiores a 1.

Al observar la figura 3 y dado el contexto de las variables características de este factor, podríamos asociar el primer eje factorial en un sentido positivo está directamente relacionado a promedio alto, mayor cantidad de créditos matriculados y mayor cantidad de créditos aprobados, mientras que en sentido negativo del eje factorial se relaciona con alta incidencia de bajos rendimientos académicos, promedio bajo, y poca cantidad, tanto de créditos matriculados como de créditos aprobados. Por otra parte, el segundo eje factorial se ve estrechamente relacionado con las variables ARA, indicando que la parte positiva hace referencia a altas asignaturas en repitencia a lo largo del ciclo académico, resumiendo este eje en relación a la repitencia de asignaturas realizadas por el estudiante, dentro del contexto de la institución, el repetir asignaturas aumenta el riesgo de que un estudiante pueda incurrir en un bajo académico debido a la pérdida de una asignatura por dos o más veces.

Representación de grupos y de individuos

A partir del análisis global, el AFM estima la matriz de correlación componente vs período presentada en la figura 4. Estas correlaciones corresponden a las coordenadas para los períodos sobre los dos factores extraídos, donde se observa en todos los casos, se mantiene una relación positiva entre los períodos y el eje factorial. Por otro lado, observamos en la figura 5 que nos ubica a cada individuo en el plano factorial evidenciando la correlación que tiene ese tipo de estudiante con el primero y segundo eje factorial.

Figura 4. Representación de los grupos de estudiantes por estado

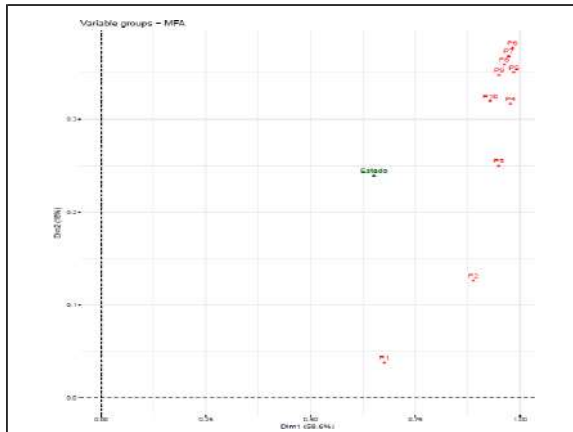
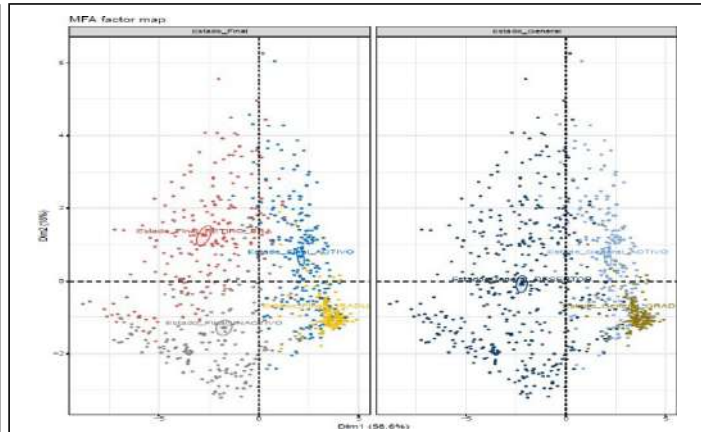


Figura 5 Representación de los



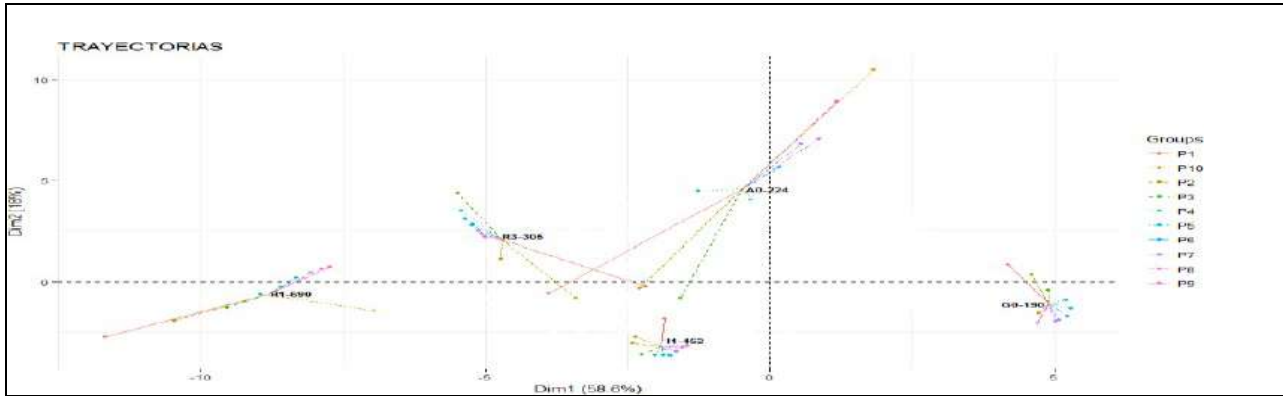
La figura 4 corrobora que el primer año académico de los estudiantes no aporta suficiente información para poder caracterizar y clasificar un estudiante entre desertor y no desertor dado son los periodos que presentan menor contribución a la formación del primer eje factorial. En cuanto a la figura 5 se observa que existen tipologías marcadas entre los estudiante desertores y no desertores evidenciando una relación positivas para los estudiante no desertores con el primer eje factorial y una relación negativa para con los estudiantes desertores y el primer eje factorial, es de resaltar que este primer eje está altamente representado en sentido positivo con altos valores en promedios acumulados, créditos matriculados, créditos aprobados para cada semestre cursado por el estudiante.

Trayectorias de los estudiantes

En el AFM, la justificación de estudiar la representación simultanea de los estudiantes se encuentra al analizar la razón de inercia ($RazonInercia = Inerciainter/Inerciatotal$), donde se obtiene el valor de 0,9291 cercano a 1 para la primera componente. Esto indica que este factor mantiene durante los diez periodos académicos de estudio una estructura muy similar y que la representación simultanea obtenida para todos los estudiantes conserva características comunes a través de los periodos, por lo tanto, se justifica un estudio de las diferencias.

Dado lo anterior se procede a caracterizar la trayectoria de los tres distintos tipos de estudiantes mediante la representación simultanea de los ejes parciales permitiendo, en donde se verifica que el estudiante activo (permanente) no desertor, tiene alta variación en los resultados obtenidos para las variables estudiadas de período a período, es decir, es un estudiante inestable con respecto a sus resultados obtenidos, en algunos períodos favorables y en otros períodos con un conjunto de resultados no favorables en su historial académicos. Ver Figura 6.

Figura 6 Trayectoria de los estudiantes por periodo académico



El gráfico 6 permite concluir, La trayectoria de un estudiante desertor, se evidencia a través de los bajos obtenidos en las variables promedio académico acumulado, cantidad de créditos matriculados acumulados, cantidad de créditos aprobados acumulados y en la mayoría de estos casos si el estudiante presenta bajo rendimiento, las variables asignatura en repitencia acumulada y bajo rendimiento acumulado presentan aumentos o toman valores altos a través de período a período. Estos individuos tienden a estabilizar su comportamiento de período a período con la tendencia anteriormente mencionada.

Construcción del índice de riesgo de deserción

- Al aplicar el ACP, las variables y los individuos deben estar altamente representados por el primer eje factorial, es decir nuestro primer eje debe recoger la mayor cantidad de información posible de la variabilidad de los datos.
- Debe presentarse un factor tamaño en la distribución de las variables explicativas para el ACP, es decir que las variables deben apuntar en un mismo sentido del plano cartesiano.
- Los estudiantes desertores y los graduados tengan ubicaciones opuestas sobre el primer eje factorial.

Si se cumple lo anterior entonces se procede hacer uso de la primera componente principal obtenida del ACP, donde hacemos uso de la metodología propuesta por Becerra (2010), al aplicar el procedimiento obtenemos el siguiente resultado, el procedimiento se explica en los anexos:

Caracterización y análisis del índice IRD_4 :

Ecuación para general (IRD_4):

$$IRD_4(i) = \frac{3,39\left(\frac{PA3_i - 3,64}{0,51}\right) + 0,52\left(\frac{CMA3_i - 45,96}{9,05}\right) + 0,06\left(\frac{CAA3_i - 41,17}{12,3}\right) + 0,03\left(\frac{CMA4_i - 60,8}{12,46}\right) + 6,012137}{8,935645} * 100$$

Se procede a calcular probabilidades condicionadas a los cuartiles.

Tabela: Probabilidad para el índice del período cuatro (IRD_4).

CUARTIL	IRD_4	DESERTOR Q_i	GRADUADO Q_i
Q1	[0 - 52,70)	0,93	0,07
Q2	[52,70 - 71,82)	0,80	0,20
Q3	[71,82 - 83,39)	0,34	0,66
Q4	[83,39 - 100]	0,08	0,92
Total general		0,54	0,46

Bibliografía

- Tinto, V.(1975). Abandono de la educación superior: una síntesis teórica de la investigación. Vol 45, No1, pp.89-125.
- Bean, J. (1982). conceptual models of student attrition. In: E. t. Pascarella (Ed.). New Directions for Institutional Research: Studying Student Attrition, san Francisco usa: Jossey-Bass. No36:17-28.
- Porto, A., Di Gresia, L., Rendimiento de estudiantes universitarios y sus determinantes, Revista de económica y estadística, (2004). Castaño et al (2006). Análisis de los factores asociados a la deserción y graduación estudiantil universitaria.
- Escobar, J.; Largo, E.;Perez, C.(2006), Factores asociados a la deserción y permanencia estudiantil en la Universidad del Valle.
Guerrero, S. (2016). Estimación Y Estrategias Sobre El Abandono En La Educación Superior En La Universidad Pedagógica Y Tecnológica De Colombia. Congresos CLABES.
Recuperado a partir de
<https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1049>

Costos institucionales de la deserción en la Universidad del Valle (Colombia)

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

Fabio Andrés Barbosa Gómez

fabio.barbosa@correounivalle.edu.co

Colombia

Universidad del Valle

Resumen.

En la Universidad del Valle, desde hace más de una década se viene investigando el fenómeno de la deserción desde diversas disciplinas y perspectivas, lo que ha permitido avanzar en la comprensión de los factores asociados a su ocurrencia y fundamentar diversas propuestas de intervención, algunas de las cuales comienzan a mostrar resultados positivos en términos de reducción de indicadores de deserción y mejoramiento del desempeño académico.

Dichas propuestas se materializan en estrategias y acciones que requieren de la financiación necesaria para garantizar su implementación. En este sentido, se hace necesario establecer una aproximación de los costos asociados al fenómeno de la deserción en la institución, que permitan realizar análisis de costos y beneficios de las acciones de intervención, que finalmente orienten las decisiones presupuestales y administrativas correspondientes.

El presente estudio tuvo como propósito fundamental determinar los costos institucionales de la deserción en la Universidad del Valle entre los años 2010 y 2017, a partir de una aproximación a la estimación del nivel de deserción evitable, con base en los resultados obtenidos en un programa de acompañamiento estudiantil denominado Estrategia de Acompañamiento y Seguimiento Estudiantil (ASES), que ha beneficiado hasta el momento a 2.171 estudiantes de pregrado.

Para cumplir este objetivo se consideró el número de matriculados y desertores por período reportados al SPADIES⁴⁵ entre los años 2010 a 2017 y la información suministrada por la División Financiera de la Universidad, sobre la evolución de los costos atribuibles a la formación de los estudiantes de pregrado en esta institución. De otro lado, se calculó la deserción por periodo de la población que ha sido beneficiaria de la estrategia de intervención, para lograr una aproximación a la tasa de deserción evitable; y luego se aplicó esta tasa a los datos históricos de estudiantes matriculados en la Universidad. Finalmente, se eliminaron los efectos inflacionarios presentando los resultados a precios constantes del año 2018.

⁴⁵ Sistema para la Prevención de la Deserción en las Instituciones de Educación Superior del Ministerio de Educación de Colombia

Los resultados muestran que la deserción promedio por periodo en la Universidad del Valle entre los años 2010 y 2017 fue del 8,6%, mientras que en la población acompañada por la Estrategia ASES fue del 4,31%. Asociados a estos resultados, los costos institucionales de la deserción durante los periodos en cuestión, considerando como meta los niveles observados en la población atendida, sumaron más de 100.706 millones de pesos, oscilando en cada año entre los 10.500 y 14.900 millones de pesos.

Estos hallazgos muestran evidencia significativa que sustenta la necesidad de ampliar el rango de cobertura de esta experiencia exitosa a una población mayor, lo cual podría generar no solamente efectos positivos a nivel personal y social de los estudiantes beneficiarios, sino también mayor eficiencia institucional, al no permitir que se continúen desperdiciando importantes recursos que actualmente no cumplen su propósito misional.

Finalmente, este estudio realiza una contribución importante a un tema poco explorado como son los efectos económicos institucionales del fenómeno de la deserción, abordado de forma novedosa al realizar estimaciones no contra situaciones de deserción cero, que resultan irreales, sino contra el cálculo de tasas de deserción evitables sustentadas en experiencias previamente implementadas.

Descriptor o Palabras Clave: Costos institucionales de la deserción, Deserción evitable, Análisis costo beneficio, Experiencias exitosas.

1. Introducción

Las investigaciones realizadas en la Universidad del Valle sobre la deserción y el desempeño académico, tanto a nivel institucional, como en las diferentes facultades y programas académicos, han permitido conocer los principales factores relacionados con su ocurrencia. Se ha logrado comprender como el origen escolar y familiar de los estudiantes condiciona en forma significativa su desempeño académico; y este a su vez se convierte en el principal factor asociado con la deserción, como lo demostró desde una perspectiva cuantitativa el estudio realizado por Escobar, Largo y Pérez (2006).

De forma complementaria, se han realizado investigaciones de corte cualitativo que permiten comprender, desde las perspectivas de la sociología de la educación y de la psicología cultural, como los diversos orígenes escolares y familiares, influye en el desarrollo de actitudes, hábitos, prácticas y habilidades más o menos cercanas a las requeridas en la Universidad (Tenorio, 2016).

A partir de dichas investigaciones se han formulado propuestas de intervención que buscan apoyar a los estudiantes en su proceso de adaptación a las dinámicas universitarias, que implican para ellos nuevas exigencias académicas, sociales y personales. Una de estas experiencias es la Estrategia de Acompañamiento y Seguimiento Estudiantil (ASES), propuesta que ha venido generando impactos positivos en términos de reducción de indicadores de deserción y mejoramiento del desempeño académico (Barbosa, Castillo y Vásquez, 2018). No obstante, esta estrategia contra la deserción tiene aún un alcance limitado en la Universidad, pues de los 27.177 estudiantes de pregrado matriculados en el

año 2018, ASES ha logrado beneficiar a 2.171, quienes han sido seleccionados de acuerdo con algunos criterios de focalización, que apuntan a identificar a aquellos estudiantes con más riesgo de deserción o fracaso académico.

Los resultados positivos obtenidos sugieren la viabilidad de ampliar la cobertura de ASES, sin embargo, dadas las implicaciones presupuestales de esta decisión, es necesario establecer criterios de valoración que permitan en un ejercicio posterior cuantificar la rentabilidad económica y social de la misma. En este sentido, el objetivo del presente estudio es realizar una estimación de los costos institucionales de la deserción para la Universidad del Valle, sede Cali, teniendo en cuenta los datos de deserción por periodo históricos entre los años 2010 y 2017; los porcentajes obtenidos en la población beneficiaria de la Estrategia ASES; y la información suministrada por la División Financiera de la Universidad sobre la evolución de los costos por estudiante en el mismo periodo.

En la literatura nacional e internacional son escasos los estudios sobre los costos asociados a la deserción. Una investigación realizada por Carvajal, López y Trejos (2016), desde la perspectiva de la Ingeniería Económica, propuso una metodología de estimación de los ingresos futuros que dejaban de percibir por concepto de matrícula las universidades privadas a causa de la deserción, mostrándolos a valor presente. La realización de este tipo de estimaciones en universidades públicas requiere de metodologías alternativas, dado el bajo peso que tiene la matrícula en los ingresos de estas instituciones. Sumado a esto, la comparación con situaciones de deserción cero resultan poco realistas y tienden a generar una sobrevaloración de los costos.

El presente estudio apunta a superar estos obstáculos mediante una metodología de valoración de los costos institucionales de la deserción, entendidos como los recursos que la Universidad ha invertido en la formación de los estudiantes, que finalmente no logran cumplir su propósito a causa del abandono de sus estudios. Adicionalmente, dicha valoración se realiza contrastando no contra situaciones de deserción cero, que resultan altamente improbables, sino contra cifras obtenidas de experiencias de intervención implementadas, que vienen generando reducciones significativas en los indicadores de deserción. Esta propuesta metodológica asume que una parte de la deserción es evitable mediante diversas intervenciones que apunten a disminuir los factores de riesgo de su ocurrencia, mientras la restante queda por fuera del margen de acción institucional.

1. Metodología

La metodología propuesta para la estimación de los costos de la deserción requiere de algunas definiciones y procedimientos que se enuncian a continuación:

1.1 Definiciones

Deserción por período: porcentaje de estudiantes matriculados en un periodo t quienes no presentan matrícula en la Universidad durante los periodos $t+1$ y $t+2$.

Costo semestral por estudiante: estimación realizada por la División Financiera del costo que representa para la Universidad un estudiante en un periodo determinado.

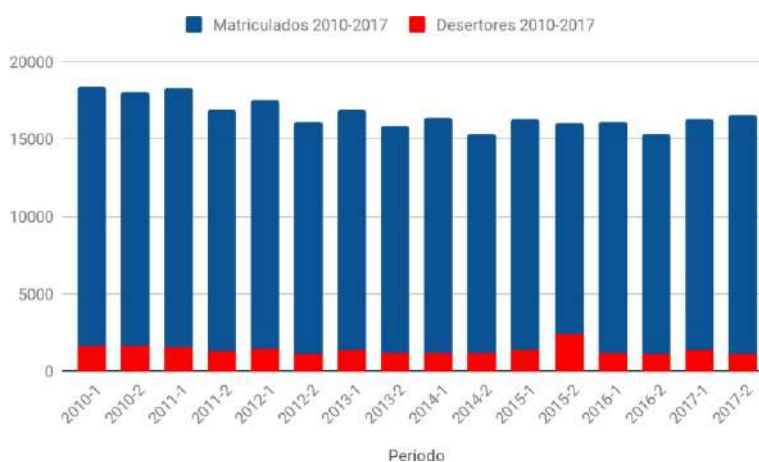
Costos institucionales de la deserción: recursos que la Universidad ha invertido en la formación de los estudiantes que finalmente no logran cumplir su propósito a causa del abandono del estudio por parte de estos.

1.2 Procedimientos

- a) Se establece el número de desertores por periodo, del total de los matriculados en la sede Cali del 2010-1 al 2017-2 de acuerdo con la información reportada por el SPADIES.
- b) Se determina la tasa de deserción por periodo en la población acompañada por la Estrategia ASES, a partir de la consulta de las hojas académicas de los estudiantes en el Sistema de Registro Académico de la Universidad
- c) Se aplica la anterior tasa de deserción a los estudiantes matriculados en la sede Cali del 2010-1 a 2017-2, lo que permite estimar el número de desertores evitables a partir de la situación con acompañamiento y sin acompañamiento.
- d) Se calcula el costo institucional de la deserción (a precios corrientes) en cada periodo, multiplicando el número de desertores evitados por el costo por estudiante reportado por la División Financiera de la Universidad
- e) Se eliminan los efectos de la inflación, mostrando los costos institucionales de la deserción a precios constantes del año 2015

2. Resultados

Durante el lapso analizado se matricularon entre 13.616 y 16.771 estudiantes en cada período, al tiempo el número de desertores oscilaron entre 1.138 y 2.378⁴⁶, con un promedio de 1.385 desertores por período, que corresponden a una tasa promedio de 8,6%, como se observa en la Fig 1.



⁴⁶ En el período 2015-2 se presentó un nivel de deserción atípica de 17.5% a causa de la ocurrencia de un extenso paro estudiantil. Para evitar sesgos en los resultados se sustituyó dicho valor por el promedio del resto de períodos

Fig 1. Matriculados y desertores por período en la sede Cali (2010-2017)

Los niveles de deserción por período históricos (2010-2017) fueron comparados con los observados en la población cubierta por la Estrategia de Acompañamiento y Seguimiento Estudiantil (ASES), que al momento de realizar la estimación (2019-1), incluía estudiantes que cursaban entre primero y noveno semestre. La tasa de deserción por período observada en los estudiantes acompañados fue de 4,31%, lo cual resulta un nivel significativamente inferior al observado en el resto de la población sin acompañamiento, como se observa en la Fig. 2.

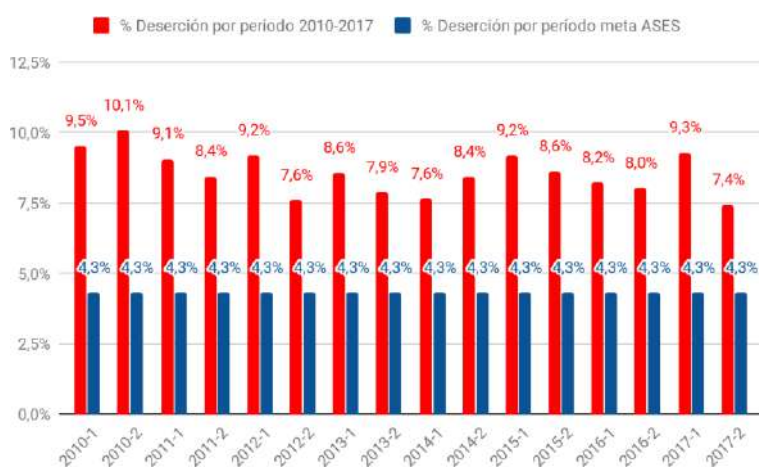


Fig 2. Comparación entre niveles de deserción históricos (2010-2017) y en la población acompañada por ASES

A partir de dicha comparación se estimó el número de desertores evitables por período, cifra que osciló entre 479 y 944 estudiantes en cada semestre y que sumaba un total de 10.444 estudiantes durante el lapso de análisis, tal como se muestra en la Fig 3.

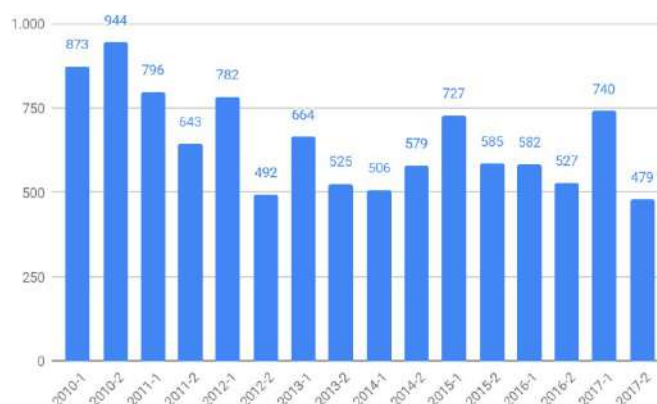


Fig 3. Deserciones evitables en los estudiantes matriculados en la sede Cali 2010-2017 (según meta ASES)

De acuerdo con la información de la División Financiera de la Universidad, el costo por estudiante se ha venido incrementando en los últimos años, pasando de 8,2 millones a 11,6 millones por semestre (a precios constantes del año 2018) como se muestra a continuación:

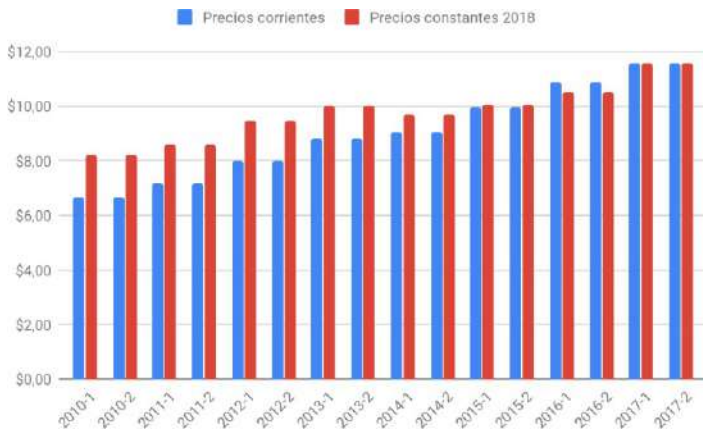
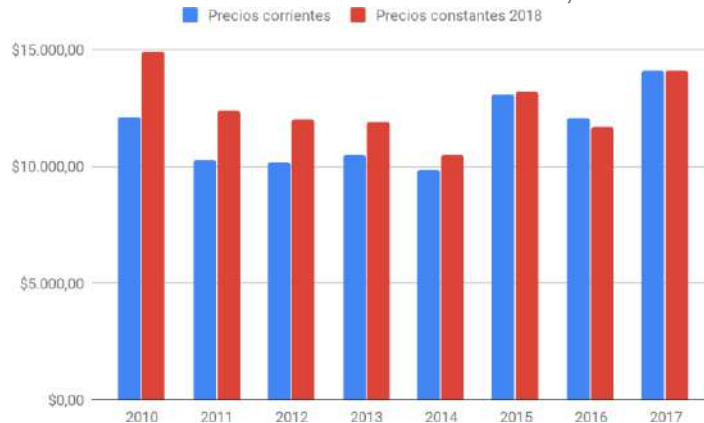


Fig 3. Costo por estudiante reportado por la División Financiera de la Universidad del Valle (millones de pesos)

A partir de la estimación de los niveles de deserción evitable, de acuerdo con los resultados



obtenidos en la población acompañada; y los costos por estudiante reportados por la División Financiera, se procedió a calcular los costos institucionales de la deserción en el periodo de análisis. Los resultados muestran que estos ascienden a 100.706 millones de pesos (a precios constantes del año 2018), y durante el lapso de análisis estuvieron entre 10.500 y 14.900 millones de pesos anuales, como se observa en la Fig 4. Fig 4. Costos institucionales de la deserción en la sede Cali 2010-2017 (miles de millones de pesos)

3. Conclusiones

Los porcentajes de deserción por período en la población acompañada por la Estrategia ASES resultan significativamente inferiores a los observados en la población no acompañada (2010-1 a 2017-2), lo cual aporta evidencia significativa de la importancia de

las acciones de apoyo realizadas y la necesidad de ampliarlas a una población mayor al interior de la Universidad.

Se observa que los costos institucionales de la deserción en la Universidad d cuantiosos, durante el período en cuestión superan los 100 mil millones de pesos ha sido superior a los 10 mil millones, acercándose algunos años a las 15.000 millones de pesos. Estos resultados deben ser considerados por las instancias de decisión en la Universidad al momento de definir la financiación de acciones, proyectos o estrategias contra la deserción, de tal forma que estas decisiones no se tomen sólo con criterios financieros (¿cuánto cuesta?), y en cambio, incluya criterios económicos y sociales (¿cuántos recursos deja de desperdiciar la Universidad?).

Finalmente, se realiza un aporte metodológico relevante al definir un procedimiento que permite valorar los costos institucionales asociados a la deserción, comparando ya no contra situaciones de deserción cero, que resultan altamente improbables, sino contra metas de deserción evitable, a partir de experiencias piloto implementadas en la propia institución.

Referencias

Barbosa Gómez, F., Castillo Florez, N., & Vásquez Truisi, M. (2018). Estrategia de Acompañamiento y Seguimiento Estudiantil en la Universidad del Valle (Colombia). Congresos CLABES. Recuperado a partir de <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/2040>

Carvajal Olaya, P., López Giraldo, A., & Trejos Carpintero, Álvaro. (2016). ¿Cuánto Cuesta La Deserción Estudiantil?: Sistema De Cálculo De Costos Monetarios Del Abandono Estudiantil (Sissemae). Congresos CLABES. Recuperado a partir de <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1392>

Escobar, J., Largo, E., y Pérez, C.A. (2006). Factores asociados a la deserción y permanencia estudiantil en la Universidad del Valle (1994.2006). Recuperado de http://viceacademica.univalle.edu.co//documentos/spadies/informe_desercion_octubre_2006.pdf. Fecha de acceso: 9 oct. 2018

Tenorio, M.C. (2016). Equidad en la educación pública universitaria. En: Universidad del Valle: Reflexiones para un Plan de Desarrollo. Santiago de Cali: Universidad del Valle

10. TRABAJOS PRESENTADOS

LÍNEA 2

**Articulación de la
educación superior con
las enseñanzas medias**

Análisis del error cometido por los estudiantes del Programa Propedéutico Usach-Unesco. Una herramienta para fortalecer y posibilitar el aprendizaje en Matemática.

Línea Temática: 3. Prácticas curriculares para la reducción del abandono

Lorna Figueroa

lorna.figueroa@usach.cl

Chile Universidad de Santiago de Chile

María José Moreno

maria.morenos@usach.cl

Chile Universidad de Santiago de Chile

Alejandra Lucero

alejandra.lucero@usach.cl

Chile Universidad de Santiago de Chile

Resumen. Los estudiantes que ingresan a la Universidad de Santiago de Chile, mediante el Programa Propedéutico USACH-UNESCO (en adelante Propedéutico), son los mejores calificados en su etapa escolar, pero que al provenir de establecimientos educacionales vulnerables, no sólo tienen problemas en el acceso a la Educación Superior, sino que además presentan dificultades para cursar con éxito la asignatura de Matemática en el primer año universitario, lo que conlleva el riesgo de abandono de los estudios superiores. El propósito de este trabajo es realizar un estudio, siguiendo los fundamentos de la Teoría del Análisis de Error, en los instrumentos de evaluación utilizados en la asignatura de Matemática del Propedéutico, con el objetivo de clasificar los errores cometidos por los estudiantes en dichos instrumentos. Realizar este estudio permitirá identificar aquellos estudiantes que requieran de un refuerzo adicional, como asimismo, determinar en qué área o tópico lo requieren, generando las herramientas necesarias para realizar acciones remediales, enriqueciendo los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Para el estudio se realizará un análisis cuantitativo y cualitativo de las respuestas realizadas por los estudiantes del Propedéutico, clasificándolas según el desarrollo: correcto, errado, incompleto u omitido; el desarrollo errado fue clasificado de acuerdo al tipo de error: conceptual, procedimental o de ejecución. Es importante destacar la importancia y trascendencia del análisis de error como una herramienta en los procesos de enseñanza y aprendizaje; esto significa entender el error no como un impedimento en el proceso de aprendizaje, sino como una herramienta didáctica del mismo. Con respecto al análisis de errores cometidos por los estudiantes, se obtiene información detallada sobre el tipo de error y en qué contenidos los cometen.

Este estudio contribuye a evitar el abandono escolar, porque tendrán más herramientas tanto los docentes como los estudiantes para enfrentar con mayor probabilidad de éxito el primer año de Universidad; además proporciona información relevante para: i) diseñar y confeccionar sugerencias metodológicas u orientaciones didácticas, para implementar y

realizar mejoras o acciones remediales en los procesos de enseñanza y aprendizaje; ii) realizar un análisis de progreso por estudiante, lo que permitiría determinar el nivel de logro, en cada uno de los contenidos contemplados en la asignatura de Matemática. Con ello, será posible generar acciones preventivas en los contenidos de Matemática necesarios para enfrentar los estudios de la disciplina, permitiéndole al docente conocer el origen de las dificultades en el aprendizaje de sus estudiantes.

Descriptor o Palabras Clave: Programa Propedéutico, Análisis del Error, Clasificación del Error, Abandono.

1. Introducción

El estudio de análisis de los errores no es una línea de investigación reciente como lo señala Rico (1998), él reseña que: existen registros desde el año 1922 con estudios de Weiner sobre categorización de errores en Alemania, luego Pippig en 1977 estudió los errores cometidos en el área de cálculo aritmético; mientras que Noronha (2011) y otros, analizaron y categorizaron los errores como metodología de investigación. Rico (1998) también señala que hay presencia de errores en la adquisición y consolidación del conocimiento, ya que al tratar de aprender un nuevo concepto entran en conflicto los conocimientos y experiencias ya adquiridos con los que se pretende aprender.

En este trabajo se realiza un análisis cuantitativo y cualitativo de los errores cometidos por los estudiantes del Propedéutico en los instrumentos aplicados en la asignatura de Matemática, denominados pre-test y post-test, validados en el trabajo de Lucero (2014), que abarcan los contenidos seleccionados en dicha asignatura. Estos errores, presentes en el desarrollo de las preguntas, se clasifican de acuerdo a su tipo: conceptual; procedimental; y, de ejecución (ver sección 2.1). Además, este trabajo tiene como finalidad que los registros y resultados obtenidos en este estudio queden a disposición del equipo de profesores del Propedéutico u otros Programas, para que estos puedan planificar y definir acciones correctivas, previas al ingreso al primer año en la Universidad, y así los estudiantes puedan enfrentar con mayor probabilidad de éxito la asignatura de Matemática.

De esta manera, la pregunta que aborda este estudio es la siguiente: ¿Cuál es el tipo de error cometido por los estudiantes del Propedéutico en el desarrollo de las preguntas realizadas en las evaluaciones inicial y final de la asignatura de matemática?

2. Análisis del Error en Educación Matemática

En los procesos de enseñanza y aprendizaje, cuando el profesor transmite al estudiante el conocimiento se pueden presentar dos situaciones: (i) la consolidación del conocimiento y (ii) la no asimilación total del conocimiento, esta última se evidencia cuando el estudiante comete errores. Más aun, equivocarse no ha estado ajeno en el desarrollo del conocimiento científico, pues Pochulu (2006) afirma que el error ha sido un factor que ha contribuido al avance de las diferentes ciencias y que fue parte integrante del conocimiento humano; es por esto que la identificación y análisis de errores permitiría la adquisición de conocimiento. Al área de investigación que involucra el estudio y la identificación de los errores cometidos por los estudiantes durante su aprendizaje se le conoce como Análisis de Error.

2.1 Revisión de la literatura

En el proceso de construcción del conocimiento, según Rico (1998), se presentan errores y sirven para la adquisición y consolidación de este. Anteriormente, Bachelard (1948), señaló que para llegar a obtener un conocimiento se deben atravesar tres momentos claves en los procesos de enseñanza y aprendizaje: conocer, experimentar y abstraer. Si en los procesos, los dos primeros no se logran, entonces se producen errores, y es aquí donde el profesor debe identificarlos y trabajar para luego obtener una abstracción correcta del conocimiento.

Diversos autores, además de Rico y Bachelard, han escrito sobre la importancia de reconocer el error como una herramienta relevante de los procesos de enseñanza y aprendizaje, para la construcción del conocimiento. Entre ellos, Socas (1997) describe que los errores no tienen un carácter accidental, sino que surgen desde las mismas estrategias y reglas personales de los alumnos, al aplicarlos en la resolución de alguna situación problemática, y son consecuencia de las experiencias anteriores en Matemática. Estos errores muestran patrones consistentes debido a que los estudiantes tienen con frecuencia concepciones inadecuadas sobre los objetos matemáticos. Por otro lado, la persistencia y masividad de algunos errores ha preocupado a algunos autores como Engler, Gregorini, Müller, Vrancken, y Hecklein, (2004). Pues, afirman que estos errores influyen en el aprendizaje de los diferentes contenidos y es imprescindible que los estudiantes asuman la necesidad de superarlos a fin de obtener logros en su aprendizaje. En consecuencia, los errores cometidos por los alumnos no son aislados, tienen permanencia y continuidad en el tiempo.

En los procesos de enseñanza y aprendizaje el profesor tiene un rol activo, y ante la presencia de errores cometidos por los estudiantes, se espera que los analice y utilice como una herramienta de aprendizaje, como lo afirman Huitrado y Climent (2013), y no que innatamente lo destaque o remarque sin darle algún significado, como menciona Astolfi (1999). Pues, según Rico (1998), es misión del profesor ayudar al estudiante a consolidar el conocimiento o guiarlo a comprender aquello que estaba erróneo.

En conclusión, se puede afirmar que los errores cometidos por los estudiantes no son algo negativo en los procesos de enseñanza y aprendizaje, sino que son un indicador de que no están realizando los procesos cognitivos correctos, al momento de realizar una tarea, y será responsabilidad del profesor detectar estas “fallas” o incompletitud de conocimientos para así fortalecer dichos procesos.

Con respecto al análisis del error, Huitrado y Climent (2013), buscan clasificar el origen del error y apelan a que el docente cuestione si el error proviene del alumno, del proceso o de la complejidad del concepto que se pretende enseñar, o si es parte del dominio del profesor. Desde el punto de vista de la Matemática, para Godino, Batanero y Font (2003) el error se comete cuando el alumno realiza una práctica no válida; por otro lado, los errores surgen en el trabajo de los estudiantes, principalmente cuando se enfrentan a nuevos conocimientos que los obligan a hacer una revisión o reestructuración de los conocimientos que ya poseen. Por lo tanto, se entiende que el error va a tener distintas procedencias, pero

siempre será considerado como un esquema cognitivo incorrecto y no sólo como consecuencia de la falta de conocimiento o de una equivocación.

Tipo de Errores. Socas (1997) expone un método de investigación que se ha utilizado para el análisis del error en Matemática, cuyas etapas son las siguientes:

1. “Contar el número de soluciones incorrectas a una variedad de problemas (Método diagnóstico de orientación psicométrica).
2. Análisis de los tipos de errores cometidos. Técnica que implica la clasificación de errores y el análisis de cómo se desvían los errores de la solución correcta para hacer inferencias sobre los factores que han originado el error.
3. Análisis de patrones de error. Técnica que permite, por un lado, revelar errores sistemáticos que sean consecuencias de concepciones inadecuadas y, por otro, al variar las tareas, los patrones de error que resultan, facilitan información sobre las estrategias utilizadas.
4. Análisis de los patrones de error que se dan en problemas contruidos para provocar errores. Técnica que permite observar los patrones de error que cometen los individuos y especular sobre las posibles causas de estos errores, y se basa en el supuesto de que nuevos problemas de la misma naturaleza inducirán a errores similares.”

El análisis de los errores cometidos por los estudiantes, en este estudio, se centra en las tres primeras etapas; a partir de esto, los errores se clasifican en conceptuales, procedimentales y de ejecución, según la clasificación descrita por Blanco (2009):

- Los errores conceptuales están asociados a que los estudiantes no comprenden o no conocen los conceptos que se requieren para resolver o desarrollar un problema o ejercicio, en otras palabras, no pueden hacer una representación simbólico matemático.
- Los errores procedimentales se asocian a que los estudiantes no comprenden el problema y no son capaces de traspasar o traducir el problema a lenguaje matemático o la expresión matemática que se requiere para resolver o hallar la respuesta al problema.
- Los errores de ejecución se asocian a un error de cálculo o un traspaso incorrecto de los datos al desarrollar el ejercicio.

2.2 Programa Propedéutico USACH-UNESCO “Nueva Esperanza, Mejor Futuro”

En el año 2007 se da inicio al Propedéutico (Figueroa y González, 2016), con la convicción de que los talentos se encuentran distribuidos equitativamente dentro de las distintas clases sociales, etnias y culturas, con el propósito de ser una vía de ingreso alternativo a la Educación Superior para aquellos estudiantes talentosos, en su contexto escolar, que viven y estudian en un ambiente vulnerable y que no tienen los recursos para costear estudios de nivel superior.

Los estudiantes que ingresan al Propedéutico son parte del 10% superior del ranking académico de su curso; ellos deben asistir y aprobar las tres asignaturas impartidas en dicho Programa: Lenguaje, Gestión Personal y Matemática, programadas en diecisiete sesiones, durante el segundo semestre, los días sábados en el campus universitario.

En la asignatura de Matemática del Propedéutico, se usan diferentes formas o metodologías de trabajos: método magistral, autónomo, tutorial y grupal (Díaz, 2005), distinguiéndose clases de cátedra, ejercicios individuales, ejercicios grupales y las instancias evaluativas:

- En las clases de Cátedra se utiliza una metodología de tipo magistral o expositiva al inicio de la clase, donde el profesor, con apoyo de herramientas tecnológicas-computacionales presenta a los estudiantes los contenidos a tratar. En el tiempo restante en este tipo de clase, los estudiantes deben aplicar los contenidos tratados previamente en las actividades dispuestas en el libro guía, esta instancia de la clase se conoce como método tutorial o activo.
- En las clases de Ejercicios Individual, el trabajo está centrado en la aplicación de los contenidos tratados en la clase de cátedra correspondiente. Los estudiantes deben trabajar durante la clase, desarrollando ejercicios similares a los del texto guía y las tareas (método autónomo).
- En las clases de Ejercicios Grupal, los alumnos trabajan en grupos de a lo más tres estudiantes, resolviendo ejercicios usando los contenidos trabajados en las sesiones previas (método grupal). Además, paralelamente se realiza un trabajo desde el error o jornada de corrección denominada 1-1 (un alumno – un profesor). Estas jornadas están dedicadas exclusivamente a acompañar el proceso de avance en los aprendizajes de los alumnos, corrigiendo con ellos sus errores y aclarando dudas.
- Clase de Instancia Evaluativa, es aquella en la que se aplica un instrumento de evaluación, en estas sesiones, los estudiantes trabajan de manera individual.

Sanmartí (2000) sugiere estimular la expresión del error mediante un clima de aula no amenazador, donde el estudiante no sienta que se le castiga por haber cometido alguna equivocación, sino donde sienta que sus ideas son escuchadas y pueda desarrollar capacidades para superar estos obstáculos. Es por esto que el equipo de académicos de la asignatura de Matemática del Propedéutico, detecta los errores cometidos por los estudiantes en sus tareas y guías de ejercicios; con esta información se realizan las sesiones llamadas 1-1. El objetivo de estas sesiones es que cada estudiante aprenda de los errores que ha cometido, en un ambiente más personalizado.

Las instancias evaluativas contemplan diversos tipos de instrumentos evaluativos, destacándose una prueba al inicio de las clases, llamada pre-test y una prueba equivalente a ésta al final del Propedéutico, denominada post-test, con el objetivo de determinar el logro alcanzado por los estudiantes, al concluir la etapa propedéutica.

Los estudiantes que aprueban los requisitos establecidos por el Propedéutico (Figuroa y González, 2015), ingresan al Programa de Bachillerato en Ciencias y Humanidades, con beca de arancel completa.

Por otro lado, los autores González y Uribe (2002) señalan que un número importante de estudiantes deserta durante el primer año de carrera produciéndose altas tasas de reprobación debido a carencias tanto de conocimientos como de problemas emocionales, entre otros. Esto no es ajeno a los estudiantes que ingresan a la Universidad a través del

Propedéutico, puesto que los resultados obtenidos en el primer año universitario, y los índices de reprobación en Matemática así lo confirman, lo que conlleva el riesgo de abandono de los estudios superiores. Es por esto, que surge el interés de identificar y clasificar los errores cometidos, con la finalidad que se puedan generar herramientas necesarias para realizar acciones, tal como el Intensivo de Matemática, una acción remedial de nivelación temprana. De esta manera, se enriquecen los procesos de enseñanza y aprendizaje, evitando la reincidencia en estos errores, generando mayores probabilidades de éxito en la asignatura de Matemática del primer año en la Universidad y minimizando el abandono de estudios superiores.

3. Metodología

El estudio realizado, corresponde a un diseño no experimental, transversal y exploratorio, pues no existe manipulación de variables, se analiza la muestra en un momento determinado y no se conocen las variables de antemano (Hernández, 2004).

3.1 Análisis y Clasificación de los errores cometidos por los estudiantes del Propedéutico

La población inicial para este estudio fue de 161 estudiantes, considerando una muestra de 112 estudiantes que rindieron ambas evaluaciones (pre-test y post-test).

Para la clasificación de los errores, se analizaron los desarrollos de las respuestas de los estudiantes que rindieron la evaluación inicial (pre-test) y final (post-test) de la asignatura de Matemática del Programa, para obtener el nivel de logro alcanzado por los estudiantes durante el proceso.

Cada uno de los instrumentos de evaluación utilizados para este estudio tiene un universo de 21 preguntas que abarcan los contenidos seleccionados para el Propedéutico, de las cuales se consideran 17, ya que las preguntas restantes son de reconocimiento, es decir, no requieren un desarrollo o una justificación.

Luego de revisar el desarrollo de las respuestas declaradas por los estudiantes en cada pregunta de las evaluaciones pre-test y post-test, se clasificaron en correcto (C), errado (E), incompleto (I) y omitido (O). Las Fig. 1 y 2 contienen los gráficos asociados a la clasificación y comparación del desarrollo de los estudiantes en ambas pruebas, señalando el porcentaje de estudiantes que los cometió.

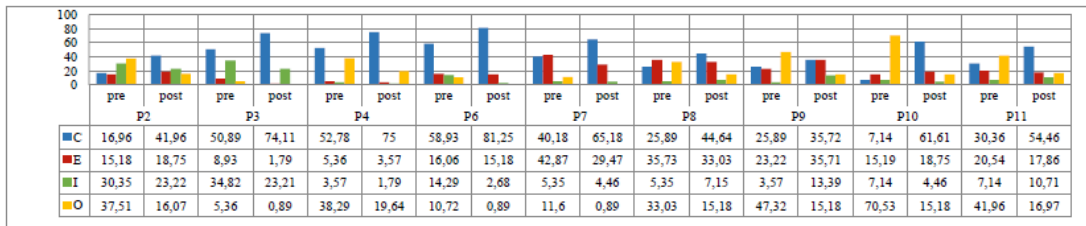


Fig. 1: Comparación de los desarrollos, por pregunta (2-11), del pre-test y del post-test

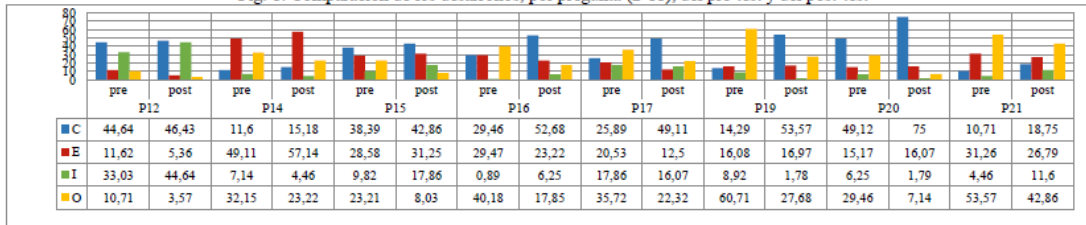


Fig. 2: Comparación de los desarrollos, por pregunta (12-21), del pre-test y del post-test

El análisis del desempeño de los estudiantes, comparando el pre-test y el post-test, señala que en general, los estudiantes disminuyeron el error cometido, por cuanto, el porcentaje de los desarrollos correctos es mayor en el post-test, respecto al pre-test, para el mismo tipo de pregunta. Este comportamiento también se observa respecto a los omitidos, los que en general disminuyeron en el post-test, de lo que se puede inferir que los estudiantes se atrevieron a realizar un desarrollo. En el análisis surgen dos casos particulares, las preguntas 9 y 14; en ambos, en el post-test con respecto al pre-test, el porcentaje de error aumentó, sin embargo, el porcentaje de omisión e incompletos disminuyeron y aumentó el porcentaje de desarrollos correctos.

Los desarrollos errados se clasificaron según el tipo, es decir, si el error cometido fue conceptual (C), procedimental (P) o de ejecución (E), según la clasificación de Blanco (2009). Las Fig. 3 y 4, contienen los gráficos asociados al análisis del error cometido, señalando el porcentaje de estudiantes que los cometió, considerando como muestra, el total de estudiantes que cometieron algún error en la pregunta respectiva.

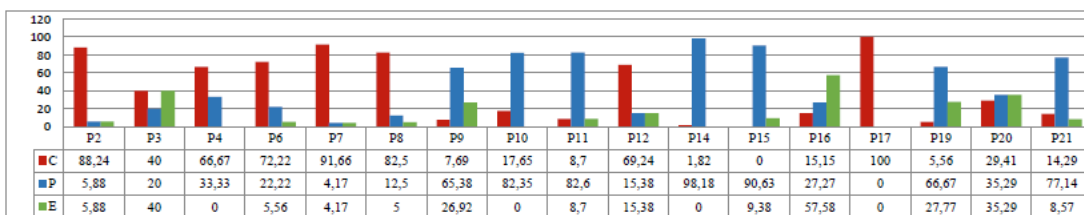


Fig. 3: Clasificación de los errores, por pregunta, cometidos en el pre-test

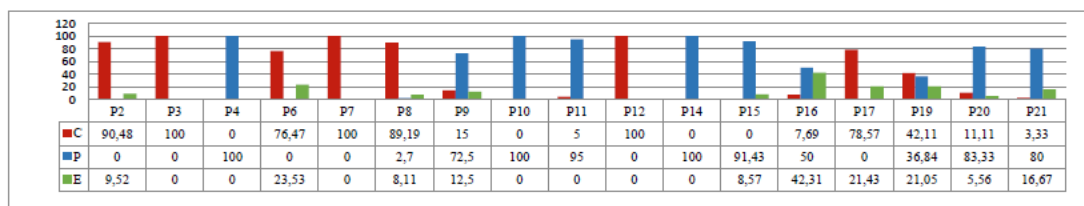


Fig. 4: Clasificación de los errores, por pregunta, cometidos en el post-test

De ambos gráficos, se observa que para las preguntas que involucran el cálculo de números naturales y números enteros (preguntas 2, 3, 4, 6 y 7) el error más recurrente, tanto para el

pre-test y post-test, es de tipo conceptual referido a que los sujetos omiten procesos asociados a la falta de comprensión lectora u omisión de datos del problema.

En las preguntas que involucran los contenidos de números racionales y/o potencias, (preguntas 8, 9, 10, 11, 12, 14 y 15) la mayor cantidad de errores son de carácter procedimental, lo que implica que los sujetos, comprenden lo que deben hacer para resolver el ejercicio, pero manejan de forma parcial los procesos y propiedades asociadas a los contenidos que le permiten resolver el problema planteado.

Para las preguntas asociadas al contenido de raíces, (preguntas 16 y 17) la mayor cantidad de errores corresponde a los de tipo conceptual. Para las preguntas de álgebra, (preguntas 19, 20 y 21) los errores, en su mayoría, son procedimentales.

4. Conclusiones

En este estudio, se destaca la importancia, relevancia y trascendencia del análisis de error como una herramienta en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Esta línea de investigación permite a los docentes fortalecer, robustecer y posibilitar el aprendizaje de los contenidos por parte de los estudiantes, asimismo entender el error no como un impedimento en el proceso de aprendizaje, sino como una herramienta didáctica.

Con respecto al análisis de errores cometidos por los estudiantes, se recomienda en términos generales, para las preguntas que involucran el cálculo de números naturales y números enteros (2, 3, 4, 6, 7), que se trabaje comprensión de lectura y operatoria de números enteros; en las preguntas que involucran números racionales y/o potencias (8, 9, 10, 11, 12, 14, 15) se propone reforzar las propiedades, así como los conceptos previos. Para las preguntas relacionadas con el contenido de raíces (16, 17), es importante reiterar las definiciones y propiedades de raíces, enfatizar la jerarquía de operatoria en ejercicios combinados, junto con reforzar definiciones de área y perímetro de figuras planas para ser usados en problemas contextualizados. Para las preguntas de álgebra, (19, 20, 21), se propone reforzar los procedimientos que involucran la multiplicación de expresiones algebraicas.

El Propedéutico es un programa de selección para ingresar a la Educación Superior, dirigido a estudiantes talentosos, provenientes de ambientes vulnerables; ellos responden de manera positiva a las exigencias, esto se refleja en la comparación entre los resultados obtenidos al comenzar el Programa versus los resultados al finalizarlo, percibiendo un notorio progreso académico. ya que, independiente de las falencias de contenido de los estudiantes, estos al finalizar el Programa tienen, en general, mejor porcentaje de aciertos en los desarrollos de sus respuestas.

Este trabajo deja las puertas abiertas para realizar diversas investigaciones, tales como: i) verificar si hubo una modificación de los errores cometidos por los estudiantes, una vez aplicadas acciones remediales; ii) realizar un estudio de los patrones de error cometidos por los estudiantes en problemas construidos para generar errores, de esta manera se completarían las 4 fases que expone Socas (1997); iii) realizar un análisis de progreso por sujeto, lo que permitiría determinar el nivel de logro, en cada uno de los contenidos

contemplados en la asignatura, además este estudio resultaría enriquecedor para programas de permanencia universitaria, programas remediales, de tutorías, etc. iv) es relevante indagar si estos estudiantes, a los que se les realiza un análisis de progreso, basado en los errores cometidos, logran una mejor trayectoria formativa, tienen mayor permanencia, reducen el abandono en sus carreras y logran graduarse en los tiempos esperados.

Referencias

- Astolfi, P. (1999). *El "error", un medio para enseñar*. España: Diada Editora S.L.
- Bachelard, G. (1948). *La Formación del Espíritu Científico*. México: Siglo Veintiuno Editores.
- Blanco, M. (2009). *Dificultades específicas del aprendizaje de las matemáticas en los primeros años de la escolaridad: detección precoz y características evolutivas* (Tesis doctoral). Instituto de Formación del profesorado, Investigación e Innovación Educativa, España.
- Díaz, M. (2005). Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. Orientaciones para promover el cambio metodológico en el Espacio Europeo de Educación Superior. Ed. Universidad de Oviedo, España.
- Engler, A.; Gregorini, M.; Müller, D.; Vrancken, S.; Hecklein, M. (2004). Los errores en el aprendizaje de matemática. *Premisa, Revista de la Sociedad Argentina de Educación Matemática*, 6(23), 23-32.
- Figueroa, L. & González, M. (2015). Una Experiencia de Acceso Alternativo a la Educación Superior: Propedéutico USACH-UNESCO "Nueva Esperanza, Mejor Futuro". En Zúñiga, C., Redondo, J., López M. y Santa Cruz, E. (Eds.), *Equidad en la Educación Superior: Desafíos y Proyecciones en la Experiencia Comparada*. (pp. 121- 136). Santiago: El Buen Aire S.A.
- Figueroa, L. & González, M. (2016). Articulación Entre Programas y Acciones Orientados al Acceso y Permanencia en la Universidad de Santiago de Chile. *Congresos CLABES*. Recuperado a partir de <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1369>
- Huitraco, J. & Climent, N. (2013). Conocimiento del profesor en la Interpretación de Errores de los Alumnos en Álgebra. *PNA*, 8(2), 75-86.
- Godino, J., Batanero, C. & Font, V. (2003). *Fundamentos de la enseñanza y aprendizaje de la Matemática para Maestros*. Departamento de Didáctica de la Matemática Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Granada.
- González L. y Uribe (2002). Modelos de análisis de la deserción estudiantil en la Educación Superior. *Revista calidad en la educación*, N° 17, 91-108.
- Hernández, R. (2004). *Metodología de la investigación*. La Habana: Félix Varela.
- Lucero, A. (2014). *Análisis de la Metodología y de la Confiabilidad de los Instrumentos Pre y Post-Test en la Asignatura de Matemática del Programa Propedéutico USACH-UNESCO en los años 2012 y 2013 de la Universidad de Santiago de Chile* (Tesis de licenciatura). Universidad de Santiago de Chile, Chile.
- Noronha, H., Bisognin, E. & Bisognin, V. (2011). A Análise de erros como Metodologia de Investigaçã. Centro Universitário Franciscano (UNIFRA), Brasil.
- Pochulu, M. (2006). Análisis y categorización de errores en el aprendizaje de la Matemática en alumnos que ingresan a la Universidad. *Revista Iberoamericana de Educación*. Recuperado de: <https://rieoei.org/historico/deloslectores/849Pochulu.pdf>
- Rico, L. (1995). Errores y dificultades en el Aprendizaje en la Matemática. En Kilpatrick, J., Gómez P. y Rico L. (Eds.), *Educación Matemática* (pp. 69-103). Bogotá: Editorial Iberoamericana.
- Sanmartí, N. (2000). *10 Ideas Claves Evaluar para Aprender*. España: Grao Editorial.
- Socas, M. (1997). *Dificultades, Obstáculos y errores en el aprendizaje de las Matemáticas en la Educación Secundaria*. Barcelona: Horsori.

Resultados del módulo de escritura académica y su vinculación con la validación de competencias comunicativas. Un estudio con estudiantes de acceso inclusivo de la Universidad Católica de Temuco

Línea Temática: 2. Articulación de la educación superior con las enseñanzas medias.

Angélica Millanao
ange.milla1980@gmail.com
Chile Universidad Católica de Temuco
Darvin Montecinos
semiotikdarvin@gmail.com
Chile Universidad Católica de Temuco

Resumen

Actualmente, el sistema chileno de acceso a la Educación Superior enfrenta desafíos sustanciales debido a las demandas por mayor equidad. Así, la restitución del derecho a la educación de estudiantes de contextos desfavorecidos se ha vuelto una necesidad, a su vez que implementar programas de acceso que consideren el talento de los estudiantes más que sus puntajes en las Pruebas de Selección Universitaria (PSU). Por otro lado, en los últimos años tanto en Chile como en el resto de Latinoamérica el ingreso a la Educación Superior ha aumentado en un 20%, concentrándose este ingreso en estudiantes “no tradicionales”, es decir, que son la primera generación de sus familias en asistir a la Educación Superior (Munizaga, Rojas- Murphy y Leal, 2018). Todo ello, conlleva desafíos importantes en cuanto a la mejora de los dispositivos de articulación con la enseñanza media, y al acompañamiento de los estudiantes para asegurar trayectorias académicas exitosas.

Este trabajo presenta los resultados del Módulo de Habilidades para la Escritura Académica (EA) perteneciente a la Estrategia de Preparación Académica Temprana (PAT), con dos implementaciones (2017-2018) y más de 700 estudiantes de 4° medio que lo han cursado y aprobado, provenientes de 54 liceos de la región de La Araucanía, adscritos a los programas de Acceso Inclusivo de la Universidad Católica de Temuco como son el Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la Educación Superior PACE, Programa Propedéutico, Escuela de Talentos Técnicos y Escuela de Talentos Pedagógicos. A su vez, presenta un análisis de los resultados de estos estudiantes en su Diagnóstico de Producción Textual (cohorte 2019), el cual busca la validación de la Competencia Comunicativa, requisito de titulación en la UC Temuco.

Los resultados, arrojan que el grupo de estudiantes que se matriculan vía Acceso Inclusivo y que cursan el Módulo, obtienen mejores resultados en sus Diagnósticos que aquellos que no cursan el Módulo, por lo que, se propone la realización de esta estrategia como una actividad altamente efectiva en el acortamiento de brechas referidas a desarrollo de habilidades y competencias para la vida universitaria y sus exigencias académicas, contribuyendo por ende, a disminuir el abandono en la educación superior.

Palabras claves: escritura académica, competencia comunicativa, acceso inclusivo.

1. Introducción y Antecedentes

Históricamente la educación superior en Chile ha estado enfocada a educar segmentos reducidos de la población, los que además han tendido a provenir principalmente de estratos sociales altos, constituyéndose así en un sistema que bien podemos señalar como elitista. Demandas a todo nivel se han hecho sobre la necesidad de proveer educación terciaria masiva. Por ejemplo, la Declaración de los Derechos Humanos establece en su artículo 26, que "el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos"². Por otro lado, más recientemente, en Chile se han realizado importantes avances en lo referido a la extensión de la educación primaria y secundaria (García-Huidobro y Bellei, 2003, p. 58)

En este marco, la Universidad Católica de Temuco ha incorporado en sus políticas institucionales, alternativas de acceso mediante la adscripción al Programa PACE del Ministerio de Educación de Chile desde 2014, el cual "entrega cupos garantizados adicionales al sistema regular que aseguren el acceso a la Educación Superior" (MINEDUC, 2015) pero también mediante otros Programas como Propedéutico desde 2011 y las Escuelas de Talento Pedagógico y Talento Técnico respectivamente; todos ellos, como parte de una política que busca mayor equidad en el acceso a la Educación Superior.

Ahora bien, entre las actividades que la UC Temuco realiza como estrategia de articulación entre la enseñanza media y la educación superior, está la estrategia denominada Preparación Académica Temprana (PAT), la cual consiste en un Programa Académico de 16 jornadas que contempla un total de 96 horas de estudio. A esta etapa, acuden estudiantes que deseen prepararse para la educación superior y en su eventualidad utilizar los mecanismos de acceso inclusivo (PACE, Propedéutico o Escuelas de Talento).

En este programa académico, se encuentra alojado el Módulo de Habilidades para la Escritura Académica, el cual busca fortalecer las competencias de entrada a la universidad relacionadas con la lectura, comprensión y producción de textos académicos, todo ello a través de un trabajo con las representaciones asociadas al quehacer científico y a una gradual modificación o ajuste acerca de lo que realmente significa leer y escribir en la universidad. Con un piloto en 2016 y dos implementaciones exitosas realizadas en 2017 y 2018, el Módulo EA se ha convertido en uno de los módulos centrales de la etapa PAT de la UC Temuco, cursado y aprobado por más de 700 estudiantes en sus tres versiones y de cuya metodología, contenidos y principales resultados se trata este trabajo.

2. El Módulo de Habilidades para la Escritura Académica

Chile se encuentra en una precaria situación en hábitos lectores, “según los resultados PISA 2009, el 30% de los estudiantes chilenos no alcanza las competencias mínimas en lectura para desenvolverse en el mundo actual” (Consejo de la Cultura y las Artes, 2011, p.7). Una de las deficiencias, es la incapacidad de extraer el sentido global de los textos, perjudicando su estudio y distinción entre información principal y secundaria. En sus primeras lecturas no logran acceder a la macroestructura del texto (Van Dijk, 1980), sino que “se detienen en fragmentos de información que difícilmente consiguen hilar” (López y Montenegro, 2003, p. 2).

Por otro lado, y en cuanto a los ejercicios de escritura que se solicitan en la universidad, se espera que los alumnos de pregrado desarrollen habilidades discursivas para contrastar fuentes y distinguir posturas para reconstruir una discusión teórica-disciplinar (Di Stefano y Pereira, 2004). En este sentido, la mayor dificultad que presentan los estudiantes tiene relación con la comprensión global de los textos académico-científico-expositivos, mayormente debido a las representaciones que tienen de las prácticas de lectura en la universidad (Di Stefano y Pereira, 2004). Estas representaciones terminan en una total sumisión al texto y en una práctica acrítica del proceso de lectura académica, dificultando entonces la comprensión del sentido global de un texto científico-expositivo, por lo tanto su propósito y su reconstrucción, puesto que no alcanzan a comprender las discusiones planteadas en ellos, teniendo en cuenta que “cada vez se valora más que los estudiantes adopten una posición con respecto a los temas sobre los que escriben, es decir, que construyan su propia voz y la reflejen o la trasladen al texto” (Castelló, Corcelles, Iñesta, Vega y Bañales, 2011, p.106) Por todo ello, la propuesta del Módulo EA es trabajar la escritura académica, desde una perspectiva de lectura crítica, que modifique las representaciones que los estudiantes poseen sobre qué y cómo se lee y escribe en la universidad y desde ahí, desarrollar herramientas para la comprensión y la elaboración de textos académicos.

El Módulo EA, busca avanzar hacia la comprensión y producción de textos expositivos, trabajando las representaciones de los estudiantes, las cuales derivan de enfoques meramente textualistas que suponen al texto expositivo más simple que el argumentativo, en función de su estructura despersonalizada, sin emisor ni receptor explícito. Sin embargo, desde un punto de vista pragmático, los textos expositivos sí tienen una fuerza “argumentativa”, solo que los elementos propios de su enunciación son suprimidos debido a reglas propias de los textos académicos, como por ejemplo el uso de la tercera persona y la omisión del punto de vista. Según esto, el programa se inspira en la experiencia de la Universidad de Buenos Aires y su Ciclo Básico Común, cuya propuesta es que las representaciones de los estudiantes en cuanto a los procesos de lectura y escritura en la universidad terminan siendo contraproducentes para su propio desempeño académico (Di Stefano y Pereira, 2004).

Para explicar cómo se constituyó el programa, se debe indicar que el Módulo se dividió en 3 unidades: en la primera, se abordan textos argumentativos periodísticos como columnas de opinión, con la identificación de convergencias y divergencias, punto de vista, uso de la 1°

persona gramatical, contrastación de fuentes, generación de diálogo-discusión, emisión responsable de opiniones y en última instancia tareas de sistematización de manera escrita. Luego, en la segunda Unidad, se trabajaron textos “objetivos” también de naturaleza periodística como noticias y reportajes, visualizando su “fuerza argumentativa” y uso de la 3° persona, distinguiendo hecho de opinión, objetividad de subjetividad y viendo que la exposición de hechos también ofrece “puntos de vista” aun cuando se haya suprimido la 1° persona. En esta Unidad también se trabaja con las citas textuales, paráfrasis, uso de comillas y referenciación, mecanismos usuales en noticias o reportajes. Finalmente, se trabajaron textos de divulgación científica de baja complejidad, sumado a ejercicios de escritura con sistematización de ideas en plan deductivo, uso de citas textuales, paráfrasis y elaboración de fichas bibliográficas.

El Módulo, además, consta de 22,5 horas cronológicas distribuidas en 15 sesiones, se aprueba con un 85% de asistencia y 60% de logro mínimo en su evaluación final, o bien, una progresión sobre el desempeño inicial de su diagnóstico. Ambas evaluaciones (inicial y final) consisten en la lectura de 2 textos divergentes y elaboración de un informe que dé cuenta de la discusión y posturas de ambos textos, mencionando fuentes y referencias, esto teniendo en consideración que en cuanto a lo que se refiere a habilidades de escritura, es necesario llegar a lo que Scardamalia y Bereiter (1992) describen bajo el modelo “transformar el conocimiento”, esto es, que un escritor maduro es capaz de modificar lo que previamente sabe de un texto, ya que no sólo aborda el aspecto del contenido (lo semántico) sino además es capaz de considerar al “lector” en ese acto comunicativo que es la escritura.

3. El Diagnóstico de Producción Textual de la UC Temuco

Por su parte, el diagnóstico de competencias comunicativas de la UC Temuco, contempla una prueba de Producción Textual, la que “consiste básicamente en la presentación de una temática en torno a la cual el/la estudiante debe escribir un ensayo descriptivo, tarea para la cual dispone de 45 minutos. A partir de la producción de este texto se evalúa la macroestructura: introducción, desarrollo y conclusión y, microestructura: coherencia, cohesión y ortografía (literal, acentual y puntual). La extensión del texto debe alcanzar al menos una carilla (500 palabras aproximadamente) para permitir un análisis adecuado y suficiente información sobre el desempeño de los/las estudiantes” (Riffo et al., 2014, p. 55).

Para su revisión, se utiliza una rúbrica detallada de 4 puntos (insuficiente, suficiente, adecuado, distinguido), siendo el puntaje máximo posible 24 puntos y habiéndose establecido como nivel de logro el 50%, por lo que, con un mínimo de 12 puntos se considera que la competencia sí se evidencia (Del Valle, 2018).

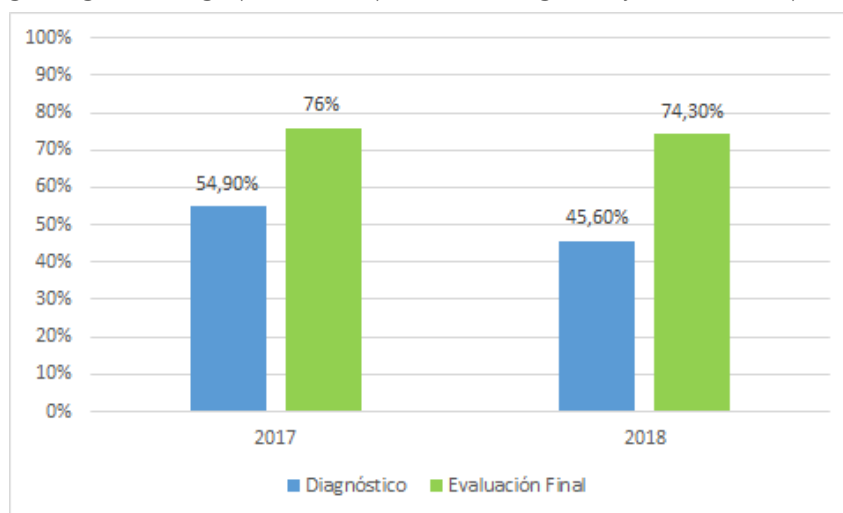
De esta manera, en el diagnóstico de Producción Textual, los estudiantes deben comunicarse a través de un breve ensayo descriptivo, no literario, referido a un tema que se les asigna. Cabe mencionar, que este diagnóstico constituye un requisito con el cual los estudiantes deben cumplir para su proceso de titulación, por esa razón, quienes no la aprueban o no se presentan el inicio del año académico, tienen posteriormente tres nuevas instancias para rendirlas, una al término del primer semestre y dos al término del segundo (Del Valle, 2018).

4. Resultados y Discusión

4.1. Resultados del Módulo EA

Los resultados del Módulo en sus implementaciones 2017 y 2018 arrojan que, en 2017 se observó un 21% de progresión entre el logro promedio del diagnóstico (54,9%) y el logro promedio de la evaluación final (76%), mientras que, en 2018, un 28,7% de progresión entre el diagnóstico (45,6%) y la evaluación final (74,3%). Ambos cálculos basados en el grupo de estudiantes que ingresó, cursó y finalizó el Módulo (ver Fig. 1).

Fig. 1: Progresión de logro promedio comparativo entre Diagnóstico y Evaluación Final por año.



4.2. Resultados de los Diagnósticos de Producción Textual UC Temuco Cohorte 2019

En cuanto a los resultados comparativos de los estudiantes que se matricularon en la UC Temuco vía Acceso Inclusivo (cohorte 2019) se observa que, de un total de 364, 145 (39,8%) aprobaron el Módulo EA en 2018. De estos, 93 (64,1%) evidencia la competencia en la Prueba de Producción Textual, 46 (31,7%) no evidencia y 6 (4,1%) no se presenta. El grupo que no participa del Módulo EA, correspondiente a 219 estudiantes, 123 (56,1%) de ellos evidencia la competencia, 75 (34,2%) no evidencia y 21 (9,5%) no se presenta. Así, comparando ambos grupos, se observa una diferencia de 8% a favor del que sí cursa el Módulo EA. A su vez, este grupo presenta una disminución en el porcentaje de estudiantes que reprobaban y de estudiantes que no se presentan. (Ver Fig. 2)

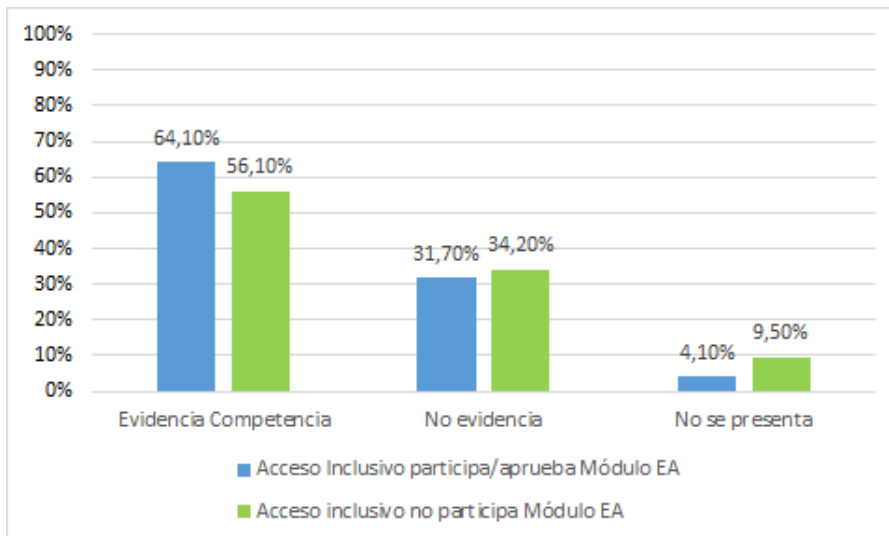
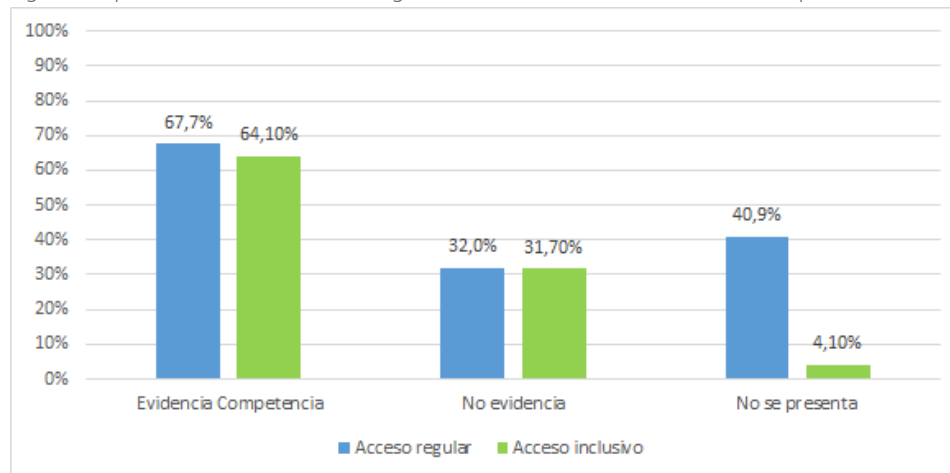


Fig. 2: Comparación entre estudiantes que participan o no del Módulo EA y su relación con la validación de Competencias Comunicativas arrojado por el Diagnóstico de Producción Textual de la UC Temuco.

Ahora bien, de los 2733 estudiantes matriculados vía regular, 1613 (59%) rinden el diagnóstico, de estos, 1092 (67,69%) evidencian la competencia, 521 (32%) no la evidencian y 1120 (40,9%) no se presentan (Ver Fig. 3).

Fig. 3: Comparación de resultados del Diagnóstico de Producción Textual UC Temuco por vía de acceso.



5. Conclusiones y Proyecciones

En primer lugar, y comparando los resultados del Diagnóstico de Producción Textual solo entre el grupo que ingresó por acceso inclusivo, existe un mayor porcentaje de estudiantes que evidencian la competencia en el grupo que cursa el Módulo EA, versus el grupo que no lo cursa, existiendo 8 puntos porcentuales de diferencia entre un grupo y otro. Por otro lado, y siguiendo con el grupo que se matriculó vía acceso inclusivo, también se observa una leve disminución en el % de estudiantes que no logra evidenciar la competencia, en el grupo que sí cursa el Módulo, versus el que no lo cursa, aunque este porcentaje no es significativo. Esto hace pensar que, de acuerdo a las características académicas de los estudiantes provenientes de los programas inclusivos de la UCT, el Módulo EA sí contribuye en el

fortalecimiento de competencias para la vida universitaria y las exigencias académicas que van en esta línea, constituyéndose como una oportunidad eficaz para acortar las brechas entre estudiantes provenientes de los contextos más desfavorecidos y aquellos que no sufren esta condición.

En un segundo análisis, al comparar al grupo de acceso inclusivo que cursa EA con el de ingreso regular, tenemos porcentajes de aprobación similares, exceptuando el % de estudiantes que “no se presenta”, en este aspecto, al parecer la tendencia es que los estudiantes que ingresan vía acceso inclusivo presentan mayor interés y/o compromiso con esta instancia inicial, aunque esto no se puede afirmar tajantemente debido a que la cantidad de estudiantes de cada grupo es muy distinta en proporción. De todas maneras, a modo general se cree que el Módulo EA contribuye a acortar la brecha académica de los estudiantes provenientes de contextos desfavorecidos.

En cuanto a los resultados del Diagnóstico de Producción de Textos de la UC Temuco, “la tasa de aprobación ha ido disminuyendo, alcanzando un promedio de 59,63% para los últimos tres años (2016, 2017 y 2018). Lo que implica que hay un porcentaje relevante de los estudiantes que ingresa a la universidad sin un desempeño adecuado en esta competencia” (Del Valle y Fuentes, 2018, p. 472). De esto se desprende que cada vez se hace más necesario considerar, fortalecer, promover y potenciar, estrategias exitosas de vinculación de las instituciones de Educación Superior, con los establecimientos educacionales de enseñanza media, como es la estrategia PAT, donde estudiantes talentosos pueden nivelar sus competencias de entrada a la Educación Superior.

Por otra parte, si hay algo claro sobre equidad, es que es un concepto complejo y multidimensional. Para McCowan (2007) citado en Moya (2011) este concepto, en educación superior, tiene dos criterios: primero, deberían existir suficientes puestos en el sistema entero, para que todos los que lo deseen y tengan un mínimo nivel de preparación, puedan participar en la educación superior; segundo, los individuos deben tener una oportunidad justa de obtener un lugar en la institución de su elección. Por lo anterior podemos estimar que los alcances de la estrategia PAT, y en específico, del Módulo EA, son significativos y presentan una clara oportunidad de materializar algunos aspectos cruciales e importantes de equidad en el sistema de acceso a la educación superior tan desigual, segregada y excluyente como el chileno.

Sería importante considerar además, como se ha venido promoviendo en algunas instituciones de educación superior aunque no suficientemente en todas, que la responsabilidad de la enseñanza de la escritura académica la deben asumir las instituciones de educación superior. Esto implica que debieran diseñar o implementar cátedras, talleres, tutorías, etc., que contengan un fuerte componente de escritura, no sólo como instrumento de evaluación o como conocimiento a ser evaluado, sino también como contenido a enseñar, en forma progresiva y permitiéndole a los estudiantes que logren la identidad y autoridad que exige el transformarse en escritores experimentados y entender la escritura académica “como constitutiva de los usos discursivos de cada campo del saber” Bogel y Hjortshoj, (1984) citado en Carlino (2007).

Bibliografía

- Carlino, P. (2007). Estudiar, escribir y aprender en universidades australianas. *Textura*. 6 (9), 11-33. Disponible en: <https://sites.google.com/site/jornadasgiceolem/universidad>
- Castelló, M., Corcelles, M., Iñesta, A., Vega, N. y Bañales, G. (2011) La voz del autor en la escritura académica: Una propuesta para su análisis. *Revista Signos*, 44 (76), 105-117.
- Consejo de Cultura y las Artes (2011). Estudio sobre el comportamiento lector a nivel nacional. Informe Final. Centro de Microdatos Departamento de Economía y Negocios. Universidad de Chile. Santiago.
- Del Valle, M. (2018). Prueba Diagnóstico de La Producción Escrita como herramienta de gestión académica para la permanencia y el avance curricular. *Congresos CLABES*. Recuperado a partir de <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1924>
- Di Stefano, M. y Pereira, C. (2004) La enseñanza de la lectura y la escritura en el nivel superior: procesos, prácticas y representaciones sociales. *Textos en Contexto 6 Leer y escribir en la universidad*. Asociación Internacional de Lectura. Lectura y Vida, Buenos Aires.
- García-Huidobro, J. E. y Bellei, C. (2003). Desigualdad educativa en Chile. Documento de Trabajo, Universidad Alberto Hurtado.
- López, A. y Montenegro, P. (2003) Lectura y escritura en el nivel preuniversitario: una experiencia para mejorar las prácticas. Universidad de Buenos Aires.
- Ministerio de Educación. (2018). Términos de Referencia Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la Educación Superior. Recuperado en http://dfi.mineduc.cl/index2.php?id_portal=59&id_seccion=5465&id_contenido=34441
- Moya, C. (2011). Equidad en el acceso a la educación superior: los "cupos de equidad" en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile. *Calidad en la educación*, (35), 255-275. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652011000200011>
- Munizaga, F., Rojas-Murphy, A., & Leal, R. (2018). Variables Que Influyen En La Retención De Estudiantes De Primer Año En Un Programa De Bachillerato Chileno. *Congresos CLABES*. Recuperado a partir de <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1892>
- Riffo, B., del Valle, M., Núñez, M. C., & Reyes, F. (2014). Convenio de desempeño UCT 1202, Informe técnico N° 4, Manuales
- Scardamalia M. y Bereiter, C. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de comprensión escrita. *Infancia y Aprendizaje*. (58) 46-64.
- Van Dijk, T. (1980) Estructuras y funciones del discurso. Ediciones Siglo XXI. Buenos Aires.

La implementación de un programa de orientación vocacional: desafío y oportunidades.

Línea Temática: 2. Articulación de la educación superior con las enseñanzas medias: acciones de orientación vocacional.

Gonzalo Barria

garturobc@gmail.com

Chile Colegio Santa María de la Cordillera

Denisse Salazar

dsalazarc@gmail.com

Chile Colegio Santa María de la Cordillera

Resumen

El sistema de admisión a la Educación Superior (ES) en Chile está estructurado de tal forma, que exige que las instituciones de Educación Media o Secundaria (EM) realicen esfuerzos de orientación vocacional con sus estudiantes. El Colegio Santa María de la Cordillera (CSMC) es una institución marianista que este año está implementando un Programa de Orientación Vocacional (POV), el cual busca mirar a la orientación vocacional como “un proceso dirigido al conocimiento de diversos aspectos personales: capacidades, gustos, intereses, motivaciones personales (...) para poder decidir acerca del propio futuro” (Molina, 2001). El propósito del POV es orientar, asesorar y acompañar a los estudiantes del CSMC en la transición a la ES, de forma que puedan escoger adecuadamente qué hacer luego de egresar de la EM, teniendo en cuenta sus características propias y su futuro profesional (de León y Rodríguez, 2008); evitando que se queden al margen de la ES o de otras opciones profesionales de educación superior por no contar con un acompañamiento adecuado (Mora *et. al.*, 2018).

La implementación del POV en el CSMC se basó en el diagnóstico realizado durante el primer semestre, que consistió en realizar la pregunta “¿qué quieres saber de la Educación Superior?” a los últimos tres niveles de la EM del establecimiento, teniendo una muestra total de 270 respuestas; las que se categorizaron en cuatro áreas: vocación, postulación, financiamiento y vida universitaria. Luego de analizar las respuestas, se elaboraron cuatro líneas de acción del POV: set de materiales sobre la ES; clases de orientación; ciclos de conversatorios; y trabajos vocacionales. Cada una de estas líneas de acción está pensada para abordar las diversas aristas del acompañamiento vocacional con los estudiantes y los padres; bajo la coordinación del Departamento de Orientación, quien es el responsable de la implementación del POV.

Dentro de los principales resultados está el desarrollo de las seis líneas de acción del POV, en donde podemos encontrar la elaboración de tres *cuadernillos de orientación*, en donde hay información relativa a las categorías antes mencionadas y que se entregaron a los estudiantes; y la realización de un ciclo de conversatorios entre profesionales, padres y estudiantes, que buscan informar sobre el inicio de la implementación del POV en el CSMC y orientar sobre el contenido de los *cuadernillos*. Junto con las primeras acciones, se aplicó una encuesta de satisfacción en las primeras dos actividades (la entrega del primer documento y el primer conversatorio), obteniendo un 79% de respuestas positivas (en una escala de 1 a 5) entre una muestra de 60 encuestas.

La implementación de un programa de orientación de esta magnitud, que está pensado para toda la comunidad escolar de EM (padres, apoderados, funcionarios y estudiantes), contribuye a que los estudiantes tengan una correcta transición a la ES, realizando un camino informado y con el apoyo de la institución y de sus familias; evitando el abandono, tanto del sistema escolar como de la idea del paso a la ES. Al ser un programa de reciente creación, el Departamento de Orientación tiene el desafío de sumar a toda la comunidad escolar a la implementación del POV; pero con la oportunidad de que los primeros resultados son de interés y satisfacción sobre el programa.

Descriptor o Palabras Clave: Acompañamiento vocacional, Orientación en la Enseñanza Media, Transición a la Educación Superior.

1. Introducción

La educación como espacio de oportunidades para la formación y el desarrollo integral del ser humano, es un derecho que el Estado debe proveer a la sociedad. El currículum oficial nos dice el tipo de persona que debemos formar, pero ¿qué tipo de personas están formando los establecimientos de educación escolar? El rol del área de Orientación Vocacional, entendida como un proceso de formación continua y progresiva en el acompañamiento de la toma de decisiones de los estudiantes, es clave para la construcción de proyectos de vida acordes a una sociedad en constante cambio.

Como indican Fernández *et. al.* (2018), las Instituciones de Educación Superior (IES) están recibiendo principalmente a “estudiantes no tradicionales”; lo que quiere decir que existe un grupo importante de estudiantes que son primera generación de su familia en ingresar a la ES, que tienen una mayor edad que la tradicional para el ingreso, o que vienen de hogares de los sectores de más bajos recursos del país.

Desde aquí deriva la pregunta, ¿qué realizan los establecimientos de EM para que la transición a la ES sea efectiva, previniendo el abandono y pensando en estos “estudiantes no tradicionales”? El POV es una iniciativa de los

profesionales del Departamento de Orientación del CSMC para trabajar en esta línea y con estos estudiantes.

2. Sobre la Fundación Chaminade:

La Fundación Chaminade (FC) es una institución educacional de derecho privado, sin fines de lucro, dependiente de la Congregación Compañía de María de los Hermanos Marianistas; y desde 1995 gestiona las obras educativas Marianistas de Chile. La fundación atiende en cinco colegios a los niveles educativos de Educación Parvularia, Enseñanza Básica y Enseñanza Media en modalidad Científico Humanista y de Formación Técnico Profesional. Por su parte, la FC trabaja en un sexto colegio, de segunda oportunidad, que atiende a quienes hayan desertado de la educación formal y quieran continuar sus estudios secundarios.

En su Proyecto Educativo Institucional (PEI), se da a conocer su misión y visión: “La visión (...) como colegio católico y marianista es ser reconocidos como un referente de la educación de calidad inclusiva, que se reconoce por su personal calificado y comprometido (...) que deja huella en el país al formar personas íntegras al servicio de los demás (...) La misión de un colegio marianista es educar, en calidad, equidad e inclusión, a niños y jóvenes (...)” (CSMC, 2019).

3. Sobre el Colegio Santa María de la Cordillera:

Ubicado en la comuna Puente Alto, una de las más grandes de la ciudad de Santiago, el CSMC fue fundado en el año 1989, por la Compañía de María de los Hermanos Marianistas. Este colegio tiene más de 30 años ofreciendo una educación mixta en los niveles de Pre-Básica, Básica y Media Científico-Humanista; con una matrícula de 1200 estudiantes, provenientes de sectores aledaños al establecimiento.

El índice de vulnerabilidad en Educación Básica es de un 71.65% y en Educación Media un 74.72% (JUNAEB, 2019). El colegio está suscrito a la Ley de Subvención Especial Preferencial (SEP), la que busca mejorar la calidad y equidad de la educación en los establecimientos educacionales, que atienden alumnos cuyas condiciones socioeconómicas pueden afectar su rendimiento escolar.

4. Fundamentación del POV

La elaboración del programa tuvo dos elementos centrales que fundamentan la implementación de acciones concretas de orientación vocacional dentro del CSMC.

4.1 Desde el Proyecto Educativo Marianista (PEM)

La educación marianista forma desde una serie de valores que se imprimen en sus proyectos educativos y de orientación. El programa está “pensado para ayudar en la construcción de un proyecto de vida (...) para la toma de decisiones que le permitan construir una vida plena y feliz” (PEM, 2017).

La finalidad del apartado de orientación en el PEM es acompañar y guiar el proceso de desarrollo personal y socio-afectivo de los estudiantes del CSMC desde la visión marianista. El PEM actúa como un marco general en el actuar de los colegios de la FC, por lo que cada institución lo adecua a su contexto.

4.2 Desde el Departamento de Orientación

La premisa del POV es que los estudiantes necesitan apoyo vocacional para tomar decisiones a la hora de pensar la transición de la EM a la ES; ya que al establecer acompañamientos de este tipo, se reafirma la idea que preparar y acompañar a estudiantes en el ingreso a la ES representan acciones en pos de la equidad y la inclusión (Mora *et. al.*, 2018). Al no contar con instancias de apoyo en la orientación vocacional y de acompañamiento en la transición, el POV se levanta desde la necesidad de trabajar con los estudiantes del CSMC.

Por lo tanto, la principal función del POV y del Departamento de Orientación es dirigir un proceso de conocimiento personal de los estudiantes, para poder tomar decisiones de manera informada y consciente sobre el propio futuro (Molina, 2001).

Finalmente, como indican de León y Rodríguez (2008), “es necesario que la Orientación posibilite al estudiante a interactuar con las características propias y las de un horizonte profesional a través del desarrollo de habilidades”. El POV está pensando para que los estudiantes puedan conocer y trabajar sus habilidades y así facilitar el quehacer luego de la EM; y si este camino es la ES, puedan hacer el tránsito de manera acompañada.

5. Implementación

La implementación del POV dentro del CSMC tuvo tres etapas, que fueron definidas por el Departamento de Orientación en función de las necesidades observadas y de las posibles acciones a realizar:

5.1 Primera Etapa: levantamiento de la información.

En una primera instancia, se recopiló información de los cursos de EM del establecimiento (270 estudiantes aproximadamente), con foco en sus dudas respecto a la ES y al acompañamiento en la transición. Ante la pregunta “¿qué quieres saber de la Educación Superior?”, fueron categorizadas las respuestas

en cuatro áreas: financiamiento, postulación, vocación y elección y vida universitaria.

- **Financiamiento:** en el área de financiamiento, los estudiantes formularon preguntas ligadas a la postulación, obtención y mantención de becas y beneficios estatales, y a cómo obtener el beneficio de la gratuidad de estudios superiores⁴⁷.
- **Postulación:** en el área de postulación, los estudiantes formularon preguntas ligadas a cómo el promedio de sus notas (Notas de Enseñanza Media [NEM], que también tiene un porcentaje para el puntaje de admisión a la ES) influyen en la postulación, la relación del NEM con la Prueba de Selección Universitaria (PSU), cómo funciona el Sistema Único de Admisión (SUA) y cómo afecta en la postulación la acreditación de la calidad de las carreras y de las instituciones.
- **Vocación y Elección:** en el área de vocación y elección, los estudiantes formularon preguntas ligadas a la elección de carrera y de institución, cuáles son las universidades estatales y privadas, las opciones de semestres de intercambio en otros países; y finalmente si es necesaria la ES luego de terminar la EM.
- **Vida Universitaria:** en el área de vida universitaria, los estudiantes formularon preguntas ligadas a la política universitaria (las formas de participación en actividades políticas y en centros de estudiantes), a la vida académica dentro de la institución (formas de trabajo y de estudio); y finalmente a lo que significa ser estudiantes de la ES.

5.2 Segunda Etapa: diseño y difusión del programa.

En la siguiente instancia, se diseñaron las actividades del POV, considerando los planteamientos de Molina, Mora y de León y Rodríguez y desde la vinculación entre el Departamento de Orientación con los demás departamentos del CSMC (Departamento de Convivencia Escolar y Dirección del Ciclo Medio).

Luego del diseño del programa, se trabajó en la difusión de la propuesta del POV en la comunidad. El trabajo de difusión consistió en informar a la comunidad de las actividades del POV por medios digitales (página web del establecimiento y redes sociales) y en las instancias propias del CSMC (reuniones del Equipo Docente, con padres y apoderados y en salas de clases).

5.3 Tercera Etapa: elaboración de líneas de acción.

⁴⁷ En Chile la Educación Superior es pagada por los estudiantes, pudiendo acceder a beneficios que entrega el Estado como descuentos de arancel o becas de mantención. El principal beneficio al que pueden acceder los estudiantes que pertenecen al 60% de la población con menores ingresos, es a la gratuidad universitaria, que consiste en el pago por parte del Estado de la matrícula y el arancel anual (MINEDUC, 2019).

Finalmente, la última etapa del POV consistió en la elaboración de seis líneas de acción, pensadas en el contexto del CSMC y de la información recogida en la primera etapa del proceso:

- **Cuadernillos sobre Educación Superior:** elaboración de cuadernillos que respondían las dudas recogidas en la primera etapa del proceso. Esta línea considera tres entregas, las que abordan diversas temáticas en la transición a la ES y forman un insumo para los estudiantes y sus familias.
- **Clases Prácticas:** sesiones dictadas por el Departamento de Orientación sobre las temáticas tratadas en los cuadernillos, como instancia de comunicación directa con los estudiantes en donde se responden dudas particulares sobre el proceso de transición a la ES.
- **Murales Informativos:** paneles que contienen información relevante para el proceso de admisión a la ES, información sobre las actividades del POV e informaciones de diversas instituciones de ES (como fechas de postulación, de admisión, o actividades para estudiantes de EM).
- **Consejería Vocacional:** espacios de consejería individual, en donde los estudiantes plantean sus dudas sobre qué realizar luego de la EM o cómo hacer una buena transición a la ES; consultando sobre el NEM, la PSU, el SUA y la postulación a diversos beneficios estatales.
- **Acompañamiento Presencial:** espacios de acompañamiento para la inscripción al proceso de la PSU y en diversas instancias de asesoría que ofrecen las instituciones de ES; tales como ofertas de carrera, vías y puntajes de ingreso, mallas curriculares y empleabilidad.
- **Ciclo de Charlas y Conversatorios:** uno de los principales espacios de trabajo del Departamento de Orientación con los estudiantes del CSMC son los ciclos de charlas y conversatorios. Durante el periodo mayo-agosto se han realizado dos charlas y dos conversatorios. Las charlas fueron realizadas por una institución de ES para los estudiantes de los dos últimos niveles de EM, con la temática de aptitudes y habilidades a la hora de la elección de diversas carreras de ES. Los conversatorios fueron organizados por los profesionales del Departamento de Orientación, dirigidos principalmente a padres y estudiantes de los cursos de EM, trabajando temáticas sobre la transición de la EM a la ES y el rol de la familia en la orientación.

6. Resultados

Los principales resultados de la implementación del POV se observan en las diversas actividades que el Departamento de Orientación implementó en el CSMC con los estudiantes de los últimos años de EM. Estas actividades fueron planteadas desde la información levantada y realizadas en función de los lineamientos del programa; que son descritas en los siguientes grupos:

6.1 Conversatorio N°1

El objetivo del primer conversatorio fue presentar a los estudiantes EM las diversas alternativas de trayectorias al terminar su educación escolar. Los participantes dialogaron acerca de las diversas opciones ilustradas en la actividad con los profesionales invitados, pertenecientes a diversas áreas y con diferentes trayectorias.

Luego de terminar la actividad, se aplicó una encuesta de evaluación del conversatorio. En una escala de 1 a 5, se aprecia un 79% de evaluaciones positivas de la actividad (ver Figura N°1)

6.2 Conversatorio N°2

El objetivo del segundo conversatorio fue dialogar con la comunidad sobre el rol de la familia en la orientación vocacional, y su importancia en el paso de la EM a la ES. Con la guía de diversos profesionales del CSMC y a partir de testimonios escritos por estudiantes de último año, la comunidad dialogó sobre las diversas opciones de acompañamiento de la familia a los estudiantes en el proceso de toma de decisiones y en el tránsito a la ES.

Al finalizar la actividad, se aplicó una encuesta de evaluación; en donde en una escala de 1 a 5, se observa un 78% de evaluaciones positivas de la actividad (ver Figura N°2).

6.3 Atención a Estudiantes

Durante los meses de implementación del POV, se trabajó en la línea de acción que corresponde a la atención individual a estudiantes, siendo el foco principal los estudiantes de último año de EM. Estas atenciones por parte del Departamento de Orientación se dividen en las siguientes áreas:

- **Inscripción a la PSU:** acompañamiento en el registro de datos académicos y socio-económicos de los estudiantes en el formulario de inscripción a la PSU del Departamento de Evaluación, Medición y Registro Educativo (DEMRE) de la Universidad de Chile.
- **Postulación a Becas:** acompañamiento en el registro de datos académicos de los estudiantes en el formulario para postular a unas de las vías de acceso inclusivo de la Pontificia Universidad Católica de Chile (PUC), denominado *Programa Talento e Inclusión UC*, que es una vía de admisión de equidad destinada al 10% superior de la generación de último año de EM de colegios con subvención del Estado, según el ranking de notas (PUC, 2019).
- **Inscripción a Ensayos PSU:** acompañamiento en la inscripción a ensayos PSU que realizan las diversas instituciones de ES para estudiantes de último año de EM.
- **Consejerías:** acompañamiento personalizado a estudiantes de EM

(especialmente de los últimos años); en la búsqueda de opciones profesionales y en el tránsito de la EM a la ES; y en la búsqueda de información sobre postulación, matrícula y beneficios estatales.

6.4 Otras Intervenciones

- **Visitas a Universidades:** acompañamiento a estudiantes a instituciones de ES, especialmente a ferias de admisión, para guiar y orientar en la búsqueda de información.
- **Visitas de Instituciones:** organización de visitas de instituciones de ES al CSMC, para que todos los estudiantes de EM pudieran participar en la búsqueda de información.
- **Acompañamiento en el Proceso de Electividad:** aplicación de test vocacionales y de habilidades a los estudiantes de segundo año de EM, para determinar la elección de las asignaturas electivas y poder orientar sobre posibles opciones vocacionales al finalizar la EM. Además, el Departamento de Orientación diseñó un informativo sobre las diversas asignaturas pertenecientes al Plan de Formación diferenciada optativa en el contexto de una Reforma Curricular para Terceros y Cuartos Medios⁴⁸.

7. Conclusiones

El principal objetivo del POV es acompañar y guiar a los estudiantes de EM en el tránsito de la educación secundaria a la educación superior; vinculando a la comunidad con el proceso de orientación.

A pesar de la reciente implementación del POV y del trabajo del Departamento de Orientación, el acompañamiento en el proceso de toma de decisiones de los estudiantes hacia la ES ha cobrado relevancia en la transición desde la EM a las diversas trayectorias a las que pueden optar los estudiantes.

Es por esto que una primera conclusión es la importancia de la existencia de un proceso formativo en orientación vocacional, que sea transversal a la formación académica que los estudiantes reciben en el currículum regular; principalmente focalizado para aquellos “estudiantes no tradicionales”, que requieren de un acompañamiento más específico e intencionado.

Finalmente, una segunda conclusión es destacar la importancia de la alianza entre la familia y la escuela, como principales agentes orientadores de los proyectos de vida académicos, vocacionales, laborales y personales de los jóvenes en formación.

8. Apéndice

⁴⁸ El Ministerio de Educación (MINEDUC) realizó una Reforma Curricular en las asignaturas de los dos últimos años de la Enseñanza Media. Esto afecta el proceso de electividad de asignaturas de toda la EM, por lo que el trabajo del Departamento de Orientación se ha enfocado en la entrega de información a estos niveles (MINEDUC, 2019).

Gráfico N°1. Elaboración propia.

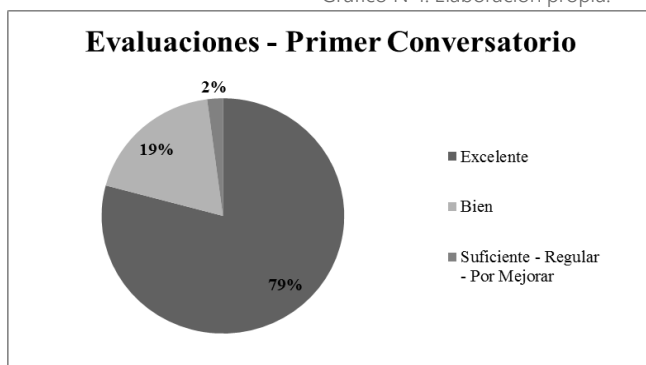
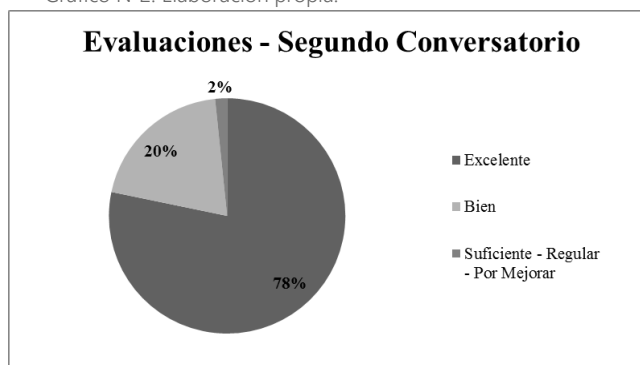


Gráfico N°2. Elaboración propia.



9. Referencias

Colegio Santa María de la Cordillera (2019). *Proyecto Educativo Institucional (PEI)*. Recuperado de: [http://csmc.cl/docs/Proyecto_Educativo_\(Csmc-24410-4\).pdf](http://csmc.cl/docs/Proyecto_Educativo_(Csmc-24410-4).pdf).

Currículum en Línea (2019). *Decreto en Trámite de la Reforma Curricular de Terceros y Cuartos Medios*. Recuperado de: https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-91414_bases.pdf.

De León, T. y Rodríguez R. (2019), *El efecto de la Orientación Vocacional en la elección de carrera*. Recuperado de: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/remo/v5n13/v5n13a04.pdf>.

Fernández, N., Alvarado, C., Barría, G., Macho, N. (2017). *Caracterización inicial de estudiantes que ingresan a la Universidad Alberto Hurtado a través de vías de acceso inclusivo para prevenir el abandono temprano*. Congresos CLABES. Recuperado de: <http://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/2005/2941>.

Fundación Chaminade (2017). *Proyecto Educativo Marianista (PEM)*. Recuperado de: https://www.csmc.cl/docs/2017_proyectoeducativo.pdf.

Junta de Auxilio Escolar y Becas (JUNAEB) (2019). *Índice de Vulnerabilidad Escolar (IVE)*. Recuperado de: <https://www.junaeb.cl/ive>.

Ministerio de Educación (MINEDUC) (2019). *Lo que debes saber de la Gratuidad*. Recuperado de: <http://www.gratuidad.cl/lo-que-debes-saber/>.

Molina, D. (2019). *Concepto de orientación educativa: diversidad y aproximación*. Recuperado de: <https://rieoei.org/RIE/article/view/2924/3848>.

Novoa Mora, F., Espinoza Candia, J., Borzone Valdebenito, M., Moraga Villablanca, F., & Aravena Vega, M. (2018). *Plan de asesoramiento a estudiantes secundarios en la postulación al financiamiento y admisión a la educación superior*. Congresos CLABES. Recuperado a partir de <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1908>.

Pontificia Universidad Católica de Chile (2019). *Talento e Inclusión UC*. Recuperado de: <http://admisionyregistros.uc.cl/talento/sobre-el-programa-2>.

La implementación de un programa de orientación vocacional: desafío y oportunidades.

Línea Temática: 2. Articulación de la educación superior con las enseñanzas medias: acciones de orientación vocacional.

Gonzalo Barria

garturobc@gmail.com

Chile Colegio Santa Maria de la Cordillera

Denisse Salazar

dsalazarc@gmail.com

Chile Colegio Santa Maria de la Cordillera

Resumen

El sistema de admisión a la Educación Superior (ES) en Chile está estructurado de tal forma, que exige que las instituciones de Educación Media o Secundaria (EM) realicen esfuerzos de orientación vocacional con sus estudiantes. El Colegio Santa María de la Cordillera (CSMC) es una institución marianista que este año está implementando un Programa de Orientación Vocacional (POV), el cual busca mirar a la orientación vocacional como “un proceso dirigido al conocimiento de diversos aspectos personales: capacidades, gustos, intereses, motivaciones personales (...) para poder decidir acerca del propio futuro” (Molina, 2001). El propósito del POV es orientar, asesorar y acompañar a los estudiantes del CSMC en la transición a la ES, de forma que puedan escoger adecuadamente qué hacer luego de egresar de la EM, teniendo en cuenta sus características propias y su futuro profesional (de León y Rodríguez, 2008); evitando que se queden al margen de la ES o de otras opciones profesionales de educación superior por no contar con un acompañamiento adecuado (Mora *et. al.*, 2018).

La implementación del POV en el CSMC se basó en el diagnóstico realizado durante el primer semestre, que consistió en realizar la pregunta “¿qué quieres saber de la Educación Superior?” a los últimos tres niveles de la EM del establecimiento, teniendo una muestra total de 270 respuestas; las que se categorizaron en cuatro áreas: vocación, postulación, financiamiento y vida universitaria. Luego de analizar las respuestas, se elaboraron cuatro líneas de acción del POV: set de materiales sobre la ES; clases de orientación; ciclos de conversatorios; y trabajos vocacionales. Cada una de estas líneas de acción está pensada para abordar las diversas aristas del acompañamiento vocacional con los estudiantes y los padres; bajo la coordinación del Departamento de Orientación, quien es el responsable de la implementación del POV.

Dentro de los principales resultados está el desarrollo de las seis líneas de acción del POV, en donde podemos encontrar la elaboración de tres *cuadernillos de orientación*, en donde hay información relativa a las categorías antes mencionadas y que se entregaron a los estudiantes; y la realización de un ciclo de conversatorios entre profesionales, padres y estudiantes, que buscan informar sobre el inicio de la implementación del POV en el CSMC y orientar sobre el contenido de los *cuadernillos*. Junto con las primeras acciones, se aplicó una encuesta de satisfacción en las primeras dos actividades (la entrega del primer documento y el primer conversatorio), obteniendo un 79% de respuestas positivas (en una escala de 1 a 5) entre una muestra de 60 encuestas.

La implementación de un programa de orientación de esta magnitud, que está pensado para toda la comunidad escolar de EM (padres, apoderados, funcionarios y estudiantes), contribuye a que los estudiantes tengan una correcta transición a la ES, realizando un camino informado y con el apoyo de la institución y de sus familias; evitando el abandono, tanto del sistema escolar como de la idea del paso a la ES. Al ser un programa de reciente creación, el Departamento de Orientación tiene el desafío de sumar a toda la comunidad escolar a la implementación del POV; pero con la oportunidad de que los primeros resultados son de interés y satisfacción sobre el programa.

Descriptor o Palabras Clave: Acompañamiento vocacional, Orientación en la Enseñanza Media, Transición a la Educación Superior.

1. Introducción

La educación como espacio de oportunidades para la formación y el desarrollo integral del ser humano, es un derecho que el Estado debe proveer a la sociedad. El currículum oficial nos dice el tipo de persona que debemos formar, pero ¿qué tipo de personas están formando los establecimientos de educación escolar? El rol del área de Orientación Vocacional, entendida como un proceso de formación continua y progresiva en el acompañamiento de la toma de decisiones de los estudiantes, es clave para la construcción de proyectos de vida acordes a una sociedad en constante cambio.

Como indican Fernández *et. al.* (2018), las Instituciones de Educación Superior (IES) están recibiendo principalmente a “estudiantes no tradicionales”; lo que quiere decir que existe un grupo importante de estudiantes que son primera generación de su familia en ingresar a la ES, que tienen una mayor edad que la tradicional para el ingreso, o que vienen de hogares de los sectores de más bajos recursos del país.

Desde aquí deriva la pregunta, ¿qué realizan los establecimientos de EM para que la transición a la ES sea efectiva, previniendo el abandono y pensando en estos “estudiantes no tradicionales”? El POV es una iniciativa de los

profesionales del Departamento de Orientación del CSMC para trabajar en esta línea y con estos estudiantes.

2. Sobre la Fundación Chaminade:

La Fundación Chaminade (FC) es una institución educacional de derecho privado, sin fines de lucro, dependiente de la Congregación Compañía de María de los Hermanos Marianistas; y desde 1995 gestiona las obras educativas Marianistas de Chile. La fundación atiende en cinco colegios a los niveles educativos de Educación Parvularia, Enseñanza Básica y Enseñanza Media en modalidad Científico Humanista y de Formación Técnico Profesional. Por su parte, la FC trabaja en un sexto colegio, de segunda oportunidad, que atiende a quienes hayan desertado de la educación formal y quieran continuar sus estudios secundarios.

En su Proyecto Educativo Institucional (PEI), se da a conocer su misión y visión: “La visión (...) como colegio católico y marianista es ser reconocidos como un referente de la educación de calidad inclusiva, que se reconoce por su personal calificado y comprometido (...) que deja huella en el país al formar personas íntegras al servicio de los demás (...) La misión de un colegio marianista es educar, en calidad, equidad e inclusión, a niños y jóvenes (...)” (CSMC, 2019).

3. Sobre el Colegio Santa María de la Cordillera:

Ubicado en la comuna Puente Alto, una de las más grandes de la ciudad de Santiago, el CSMC fue fundado en el año 1989, por la Compañía de María de los Hermanos Marianistas. Este colegio tiene más de 30 años ofreciendo una educación mixta en los niveles de Pre-Básica, Básica y Media Científico-Humanista; con una matrícula de 1200 estudiantes, provenientes de sectores aledaños al establecimiento.

El índice de vulnerabilidad en Educación Básica es de un 71.65% y en Educación Media un 74.72% (JUNAEB, 2019). El colegio está suscrito a la Ley de Subvención Especial Preferencial (SEP), la que busca mejorar la calidad y equidad de la educación en los establecimientos educacionales, que atienden alumnos cuyas condiciones socioeconómicas pueden afectar su rendimiento escolar.

4. Fundamentación del POV

La elaboración del programa tuvo dos elementos centrales que fundamentan la implementación de acciones concretas de orientación vocacional dentro del CSMC.

4.1 Desde el Proyecto Educativo Marianista (PEM)

La educación marianista forma desde una serie de valores que se imprimen en sus proyectos educativos y de orientación. El programa está “pensado para ayudar en la construcción de un proyecto de vida (...) para la toma de decisiones que le permitan construir una vida plena y feliz” (PEM, 2017).

La finalidad del apartado de orientación en el PEM es acompañar y guiar el proceso de desarrollo personal y socio-afectivo de los estudiantes del CSMC desde la visión marianista. El PEM actúa como un marco general en el actuar de los colegios de la FC, por lo que cada institución lo adecua a su contexto.

4.2 Desde el Departamento de Orientación

La premisa del POV es que los estudiantes necesitan apoyo vocacional para tomar decisiones a la hora de pensar la transición de la EM a la ES; ya que al establecer acompañamientos de este tipo, se reafirma la idea que preparar y acompañar a estudiantes en el ingreso a la ES representan acciones en pos de la equidad y la inclusión (Mora *et. al.*, 2018). Al no contar con instancias de apoyo en la orientación vocacional y de acompañamiento en la transición, el POV se levanta desde la necesidad de trabajar con los estudiantes del CSMC.

Por lo tanto, la principal función del POV y del Departamento de Orientación es dirigir un proceso de conocimiento personal de los estudiantes, para poder tomar decisiones de manera informada y consciente sobre el propio futuro (Molina, 2001).

Finalmente, como indican de León y Rodríguez (2008), “es necesario que la Orientación posibilite al estudiante a interactuar con las características propias y las de un horizonte profesional a través del desarrollo de habilidades”. El POV está pensando para que los estudiantes puedan conocer y trabajar sus habilidades y así facilitar el quehacer luego de la EM; y si este camino es la ES, puedan hacer el tránsito de manera acompañada.

5. Implementación

La implementación del POV dentro del CSMC tuvo tres etapas, que fueron definidas por el Departamento de Orientación en función de las necesidades observadas y de las posibles acciones a realizar:

5.1 Primera Etapa: levantamiento de la información.

En una primera instancia, se recopiló información de los cursos de EM del establecimiento (270 estudiantes aproximadamente), con foco en sus dudas respecto a la ES y al acompañamiento en la transición. Ante la pregunta “¿qué quieres saber de la Educación Superior?”, fueron categorizadas las respuestas en cuatro áreas: financiamiento, postulación, vocación y elección y vida universitaria.

- **Financiamiento:** en el área de financiamiento, los estudiantes formularon preguntas ligadas a la postulación, obtención y mantención de becas y beneficios estatales, y a cómo obtener el beneficio de la gratuidad de estudios superiores⁴⁹.
- **Postulación:** en el área de postulación, los estudiantes formularon preguntas ligadas a cómo el promedio de sus notas (Notas de Enseñanza Media [NEM], que también tiene un porcentaje para el puntaje de admisión a la ES) influyen en la postulación, la relación del NEM con la Prueba de Selección Universitaria (PSU), cómo funciona el Sistema Único de Admisión (SUA) y cómo afecta en la postulación la acreditación de la calidad de las carreras y de las instituciones.
- **Vocación y Elección:** en el área de vocación y elección, los estudiantes formularon preguntas ligadas a la elección de carrera y de institución, cuáles son las universidades estatales y privadas, las opciones de semestres de intercambio en otros países; y finalmente si es necesaria la ES luego de terminar la EM.
- **Vida Universitaria:** en el área de vida universitaria, los estudiantes formularon preguntas ligadas a la política universitaria (las formas de participación en actividades políticas y en centros de estudiantes), a la vida académica dentro de la institución (formas de trabajo y de estudio); y finalmente a lo que significa ser estudiantes de la ES.

5.2 Segunda Etapa: diseño y difusión del programa.

En la siguiente instancia, se diseñaron las actividades del POV, considerando los planteamientos de Molina, Mora y de León y Rodríguez y desde la vinculación entre el Departamento de Orientación con los demás departamentos del CSMC (Departamento de Convivencia Escolar y Dirección del Ciclo Medio).

Luego del diseño del programa, se trabajó en la difusión de la propuesta del POV en la comunidad. El trabajo de difusión consistió en informar a la comunidad de las actividades del POV por medios digitales (página web del establecimiento y redes sociales) y en las instancias propias del CSMC (reuniones del Equipo Docente, con padres y apoderados y en salas de clases).

5.3 Tercera Etapa: elaboración de líneas de acción.

Finalmente, la última etapa del POV consistió en la elaboración de seis líneas de acción, pensadas en el contexto del CSMC y de la información recogida en la primera etapa del proceso:

- **Cuadernillos sobre Educación Superior:** elaboración de cuadernillos que

⁴⁹ En Chile la Educación Superior es pagada por los estudiantes, pudiendo acceder a beneficios que entrega el Estado como descuentos de arancel o becas de mantención. El principal beneficio al que pueden acceder los estudiantes que pertenecen al 60% de la población con menores ingresos, es a la gratuidad universitaria, que consiste en el pago por parte del Estado de la matrícula y el arancel anual (MINEDUC, 2019)

respondían las dudas recogidas en la primera etapa del proceso. Esta línea considera tres entregas, las que abordan diversas temáticas en la transición a la ES y forman un insumo para los estudiantes y sus familias.

- **Clases Prácticas:** sesiones dictadas por el Departamento de Orientación sobre las temáticas tratadas en los cuadernillos, como instancia de comunicación directa con los estudiantes en donde se responden dudas particulares sobre el proceso de transición a la ES.
- **Murales Informativos:** paneles que contienen información relevante para el proceso de admisión a la ES, información sobre las actividades del POV e informaciones de diversas instituciones de ES (como fechas de postulación, de admisión, o actividades para estudiantes de EM).
- **Consejería Vocacional:** espacios de consejería individual, en donde los estudiantes plantean sus dudas sobre qué realizar luego de la EM o cómo hacer una buena transición a la ES; consultando sobre el NEM, la PSU, el SUA y la postulación a diversos beneficios estatales.
- **Acompañamiento Presencial:** espacios de acompañamiento para la inscripción al proceso de la PSU y en diversas instancias de asesoría que ofrecen las instituciones de ES; tales como ofertas de carrera, vías y puntajes de ingreso, mallas curriculares y empleabilidad.
- **Ciclo de Charlas y Conversatorios:** uno de los principales espacios de trabajo del Departamento de Orientación con los estudiantes del CSMC son los ciclos de charlas y conversatorios. Durante el periodo mayo-agosto se han realizado dos charlas y dos conversatorios. Las charlas fueron realizadas por una institución de ES para los estudiantes de los dos últimos niveles de EM, con la temática de aptitudes y habilidades a la hora de la elección de diversas carreras de ES. Los conversatorios fueron organizados por los profesionales del Departamento de Orientación, dirigidos principalmente a padres y estudiantes de los cursos de EM, trabajando temáticas sobre la transición de la EM a la ES y el rol de la familia en la orientación.

6. Resultados

Los principales resultados de la implementación del POV se observan en las diversas actividades que el Departamento de Orientación implementó en el CSMC con los estudiantes de los últimos años de EM. Estas actividades fueron planteadas desde la información levantada y realizadas en función de los lineamientos del programa; que son descritas en los siguientes grupos:

6.1 Conversatorio N°1

El objetivo del primer conversatorio fue presentar a los estudiantes EM las diversas alternativas de trayectorias al terminar su educación escolar. Los participantes dialogaron acerca de las diversas opciones ilustradas en la

actividad con los profesionales invitados, pertenecientes a diversas áreas y con diferentes trayectorias.

Luego de terminar la actividad, se aplicó una encuesta de evaluación del conversatorio. En una escala de 1 a 5, se aprecia un 79% de evaluaciones positivas de la actividad (ver Figura N°1)

6.2 Conversatorio N°2

El objetivo del segundo conversatorio fue dialogar con la comunidad sobre el rol de la familia en la orientación vocacional, y su importancia en el paso de la EM a la ES. Con la guía de diversos profesionales del CSMC y a partir de testimonios escritos por estudiantes de último año, la comunidad dialogó sobre las diversas opciones de acompañamiento de la familia a los estudiantes en el proceso de toma de decisiones y en el tránsito a la ES.

Al finalizar la actividad, se aplicó una encuesta de evaluación; en donde en una escala de 1 a 5, se observa un 78% de evaluaciones positivas de la actividad (ver Figura N°2).

Atención a Estudiantes

Durante los meses de implementación del POV, se trabajó en la línea de acción que corresponde a la atención individual a estudiantes, siendo el foco principal los estudiantes de último año de EM. Estas atenciones por parte del Departamento de Orientación se dividen en las siguientes áreas:

- **Inscripción a la PSU:** acompañamiento en el registro de datos académicos y socio-económicos de los estudiantes en el formulario de inscripción a la PSU del Departamento de Evaluación, Medición y Registro Educativo (DEMRE) de la Universidad de Chile.
- **Postulación a Becas:** acompañamiento en el registro de datos académicos de los estudiantes en el formulario para postular a unas de las vías de acceso inclusivo de la Pontificia Universidad Católica de Chile (PUC), denominado *Programa Talento e Inclusión UC*, que es una vía de admisión de equidad destinada al 10% superior de la generación de último año de EM de colegios con subvención del Estado, según el ranking de notas (PUC, 2019).
- **Inscripción a Ensayos PSU:** acompañamiento en la inscripción a ensayos PSU que realizan las diversas instituciones de ES para estudiantes de último año de EM.
- **Consejerías:** acompañamiento personalizado a estudiantes de EM (especialmente de los últimos años); en la búsqueda de opciones profesionales y en el tránsito de la EM a la ES; y en la búsqueda de información sobre postulación, matrícula y beneficios estatales.

6.3 Otras Intervenciones

- **Visitas a Universidades:** acompañamiento a estudiantes a instituciones de ES, especialmente a ferias de admisión, para guiar y orientar en la búsqueda de

información.

- **Visitas de Instituciones:** organización de visitas de instituciones de ES al CSMC, para que todos los estudiantes de EM pudieran participar en la búsqueda de información.
- **Acompañamiento en el Proceso de Electividad:** aplicación de test vocacionales y de habilidades a los estudiantes de segundo año de EM, para determinar la elección de las asignaturas electivas y poder orientar sobre posibles opciones vocacionales al finalizar la EM. Además, el Departamento de Orientación diseñó un informativo sobre las diversas asignaturas pertenecientes al Plan de Formación diferenciada optativa en el contexto de una Reforma Curricular para Terceros y Cuartos Medios⁵⁰.

7. Conclusiones

El principal objetivo del POV es acompañar y guiar a los estudiantes de EM en el tránsito de la educación secundaria a la educación superior; vinculando a la comunidad con el proceso de orientación.

A pesar de la reciente implementación del POV y del trabajo del Departamento de Orientación, el acompañamiento en el proceso de toma de decisiones de los estudiantes hacia la ES ha cobrado relevancia en la transición desde la EM a las diversas trayectorias a las que pueden optar los estudiantes.

Es por esto que una primera conclusión es la importancia de la existencia de un proceso formativo en orientación vocacional, que sea transversal a la formación académica que los estudiantes reciben en el currículum regular; principalmente focalizado para aquellos “estudiantes no tradicionales”, que requieren de un acompañamiento más específico e intencionado.

Finalmente, una segunda conclusión es destacar la importancia de la alianza entre la familia y la escuela, como principales agentes orientadores de los proyectos de vida académicos, vocacionales, laborales y personales de los jóvenes en formación.

⁵⁰ El Ministerio de Educación (MINEDUC) realizó una Reforma Curricular en las asignaturas de los dos últimos años de la Enseñanza Media. Esto afecta el proceso de electividad de asignaturas de toda la EM, por lo que el trabajo del Departamento de Orientación se ha enfocado en la entrega de información a estos niveles (MINEDUC, 2019)

8. Apéndice

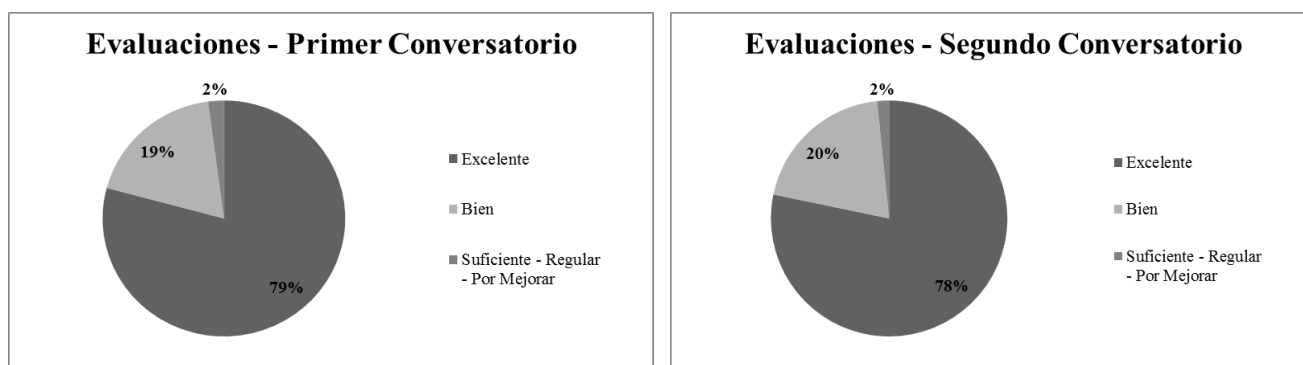


Gráfico N°1. Elaboración propia.

Gráfico N°2. Elaboración propia.

9. Referencias

Colegio SantaMaría de la Cordillera (2019). *Proyecto Educativo Institucional (PEI)*. Recuperado de: [http://csmc.cl/docs/Proyecto_Educativo_\(Csmc-24410-4\).pdf](http://csmc.cl/docs/Proyecto_Educativo_(Csmc-24410-4).pdf).

Currículum en Línea (2019). *Decreto en Trámite de la Reforma Curricular de Terceros y Cuartos Medios*. Recuperado de: https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-91414_bases.pdf.

De León, T. y Rodríguez R. (2019), *El efecto de la Orientación Vocacional en la elección de carrera*. Recuperado de: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/remo/v5n13/v5n13a04.pdf>.

Fernández, N., Alvarado, C., Barría, G., Macho, N. (2017). *Caracterización inicial de estudiantes que ingresan a la Universidad Alberto Hurtado a través de vías de acceso inclusivo para prevenir el abandono temprano*. Congresos CLABES. Recuperado de: <http://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/2005/2941>.

Fundación Chaminade (2017). *Proyecto Educativo Marianista (PEM)*. Recuperado de: https://www.csmc.cl/docs/2017_proyectoeducativo.pdf.

Junta de Auxilio Escolar y Becas (JUNAEB) (2019). *Índice de Vulnerabilidad Escolar (IVE)*. Recuperado de: <https://www.junaeb.cl/ive>.

Ministerio de Educación (MINEDUC) (2019). *Lo que debes saber de la Gratuidad*. Recuperado de: <http://www.gratuidad.cl/lo-que-debes-saber/>.

Molina, D. (2019). *Concepto de orientación educativa: diversidad y aproximación*. Recuperado de: <https://rieoei.org/RIE/article/view/2924/3848>.

Novoa Mora, F., Espinoza Candia, J., Borzone Valdebenito, M., Moraga Villablanca, F., & Aravena Vega, M. (2018). *Plan de asesoramiento a estudiantes secundarios en la postulación al financiamiento y admisión a la educación superior*. Congresos CLABES. Recuperado a partir de <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1908>.

Pontificia Universidad Católica de Chile (2019). *Talento e Inclusión UC*. Recuperado de: <http://admisionyregistros.uc.cl/talento/sobre-el-programa-2>.

Programas de acceso inclusivo por mérito académico en la Universidad Austral de Chile. Una vinculación temprana con establecimientos de enseñanza media.

Línea Temática: 2. Articulación de la educación superior con las enseñanzas medias.

Angélica Aguilar Vivar aaguilar@uach.cl Chile Universidad Austral de Chile

Natalia Cortés Gallardo natalia.cortes@uach.cl Chile Universidad Austral de Chile

Mariela González Mimica mgonzalezm@uach.cl Chile Universidad Austral de Chile

Resumen.

En Chile, en las últimas décadas ha habido un aumento significativo en matrícula y cobertura de la educación superior, alcanzando a un millón trescientos mil jóvenes y un 75% de cobertura. Esta expansión se ha debido principalmente a la reforma neoliberal que ocurrió en Chile a comienzos de los 80, la que permitió la apertura de numerosas instituciones de educación superior privadas, con una amplia oferta de carreras y sin sistemas de selección. Por otra parte, por más de 60 años, ha existido el Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas (Cruch), que agrupa a las denominadas universidades tradicionales o selectivas. A partir del 2003, se establece un Sistema Único de Admisión (SUA) aplicando un test estandarizado denominado Prueba de Selección Universitaria (PSU). En el marco de este proceso, han surgido estudios que demuestran una segregación en el acceso a la educación superior para jóvenes de sectores vulnerables, demostrando que la PSU está altamente correlacionada con el nivel socioeconómico de los estudiantes y con ello la diferencia entre la educación pública y privada. Por otra parte, el 46% de los estudiantes que rinden la PSU no obtienen el puntaje mínimo requerido para postular a las universidades tradicionales, quedando un número importante de estudiantes excluidos del proceso. En este contexto, han surgido programas de inclusión por mérito académico, que independiente de la PSU y relacionados con la vinculación temprana con establecimientos de enseñanza media, contribuyen a una mejor transición y equidad en el acceso a la Educación Superior, es el caso de los Propedéuticos UNESCO que se inician en Chile el 2007 y el Programa PACE que nace el 2014 como política pública del Ministerio de Educación (Mineduc).

El presente trabajo tiene como objetivos evaluar la retención de estudiantes que cursan la Preparación Académica Temprana (PAT) y comparar el rendimiento académico y retención en el primer año de la carrera de estudiantes de los

Programas Propedéutico y PACE de la Universidad Austral de Chile. La PAT se realizaron en cuarto medio durante 15 sábados y los módulos desarrollados fueron: Expresión Comunicacional Efectiva, Resolución de Problemas y Gestión Personal. En cada módulo se realizaron evaluaciones diagnósticas iniciales, intermedias y finales y orientación vocacional, entre otros. Los datos analizados son de la cohorte 2018 y que participaron inicialmente en la PAT 2017, considera 69 establecimientos educacionales y 967 estudiantes. En el Propedéutico, los estudiantes postulantes correspondían al 10% mejor de su colegio y en el PACE pertenecían al 15% mejor. Concluido el proceso de la PAT, el Propedéutico tuvo en promedio un 64% de retención, y en el PACE un 63%. De los que egresaron de la PAT ingresaron a la universidad 301 estudiantes de ambos Programas. Evaluado el rendimiento académico (2018), el Propedéutico tuvo una tasa promedio de aprobación del 86%, en tanto PACE tuvo un 82% de aprobación. En términos generales se puede concluir que: La vinculación temprana entre la Enseñanza Media y Educación Superior aporta significativamente a los procesos formativos de los jóvenes que quieren acceder a estudios superiores, generando en ellos compromiso y perseverancia. Los Programas Propedéutico y PACE son medidas inclusivas que a través de las PAT, permite el acceso de estudiantes con talento académico de establecimientos vulnerables en la educación superior. Se demuestra que los estudiantes de mejor rendimiento que son parte de los Programas tienen al término del primer año, buen rendimiento académico y alta tasa de retención.

Palabras clave: Vinculación Académica Temprana, Acceso Inclusivo, Talento Académico

1. Introducción

El acceso a la educación superior en Chile es altamente segmentado, especialmente en las universidades denominadas selectivas o tradicionales, que conforman el Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas (CRUCH), observándose que las trayectorias educativas de los jóvenes está determinada principalmente, por su situación socioeconómica de origen y tipo de establecimiento del cual proceden (público o privado), siendo los estudiantes más vulnerados los que en un alto porcentaje son excluido del sistema de acceso a la educación superior (Román, 2013, Espinoza y González, 2015).

Esta desigualdad se evidencia en los resultados de la prueba de admisión estandarizada que hoy se aplica a los estudiantes que egresan de cuarto año medio, denominada Prueba de Selección Universitaria (PSU), la cual constituye desde el 2003, el principal instrumento del Sistema Único de Admisión (SUA), que regula el acceso a las universidades tradicionales o selectivas en Chile. Esta prueba mide habilidades cognitivas en Lenguaje y Comunicación, Matemáticas, Historia y Ciencias Sociales y Ciencias y se asocia de manera directa con los contenidos mínimos obligatorios de los planes curriculares de enseñanza media, muchos de los cuales en colegios públicos o municipalizados no alcanzan a ser

cubiertos. Por otra parte, para postular a universidades selectivas, los estudiantes deben haber obtenido un mínimo de 475 puntos en la PSU y del total que la rinde, que son más de doscientos mil jóvenes, cerca de un 47% no logran el puntaje mínimo requerido para acceder a un cupo en las universidades del CRUCH. Un alto porcentaje de éstos provienen de colegios públicos o municipales. El puntaje también limita a los jóvenes para acceder a beneficios de arancel que otorga el Mineduc, exceptuándose de éstos la Beca de Excelencia Académica, que se asigna a los estudiantes del 10% mejor de establecimientos municipales, particulares subvencionados y de administración delegada y que pertenezcan al 80% de la población de menores ingresos del país (Latorre et al., 2009; Espinoza y González, 2015; Santelices et al., 2018).

Este tipo de instrumento estandarizado también ha generado inequidad y dificultades en otros países, dado que evalúa el desempeño en un momento dado, sin considerar la trayectoria académica en la enseñanza media del estudiante. Además, los resultados de la Prueba tienen una alta correlación con características sociales del hogar y con el capital cultural al que han tenido acceso los estudiantes (Del Valle, 2017). Espinoza y González (2015), señalan que en Chile los estudiantes más vulnerables que postulan a la educación superior deben cargar con su origen socioeconómico y la deficiente cobertura curricular en la enseñanza media

Dada la brecha generada por la admisión vía PSU y las múltiples investigaciones que han aportado sobre el tema, en la última década han surgido estrategias de inclusión en las universidades tradicionales chilenas, que manteniendo su selectividad académica, dan la oportunidad de acceso a la educación superior a estudiantes con talento académico de sectores vulnerables. En este contexto, se destacan entre otros, los Cupos de Equidad (Moya, 2011), Cupos Supernumerarios, el Sistema de Ingreso Prioritario de Equidad Educativa, el Programa Propedéutico y el Ranking de Notas (Gil, et al., 2013; Faúndez et al., 2017; SUA –CRUCH, 2017). Uno de los Programas de mayor data y validación a nivel país, es el Programa Propedéutico, el cual permite que estudiantes con talento académico de contextos vulnerables y que pertenezcan al 10% mejor de su colegio, accedan a cupos en universidades, independiente del puntaje obtenido en la PSU. Este Programa nace en la Universidad de Santiago de Chile el año 2007, conformando la Red de Propedéuticos UNESCO (Gil y del Canto 2012) en el que participan 16 universidades. Cabe señalar que el Propedéutico ha sido un referente en Chile para la creación el 2014 del Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la Educación Superior (PACE), el cual ha sido impulsado y financiado por el Ministerio de Educación, en convenio con las universidades tradicionales, con una cobertura el 2018 en 574 establecimientos PACE. Este Programa también es una vía directa de acceso a la educación superior de estudiantes que aprovechan al máximo sus capacidades académicas, dando la oportunidad al 15% mejor de cada establecimiento que por los resultados en la PSU, eran excluidos de la educación

superior (Cerdeja y Ubeira, 2017; Ministerio de Educación, 2018). En síntesis, tanto en el Propedéutico como en el PACE se otorga la oportunidad de acceso a la educación superior, independiente del resultado en la PSU, otorgándoles un reforzamiento previo en cuarto año medio a través de las actividades de Preparación Académica Temprana (PAT) que se lleva a cabo en cuarto año medio y que vincula tempranamente a estudiantes de enseñanza media con la vida universitaria (Leyton, 2015; Gimeno y Segovia, 2016; Aedo, et al., 2018). Aun cuando no es una medida de inclusión directa, en el año 2012 se incorporó como parte del SUA el Ranking de Notas, demostrándose que es un buen predictor del éxito académico. En este contexto, se valoran y reconocen los logros académicos que el estudiante construyó entre primero y cuarto medio, dando cuenta de los atributos que son característicos y propios de estos estudiantes (Kri, et al., 2013, Gil, et al., 2013, SUA-CRUCH, 2017).

La Universidad Austral de Chile haciéndose parte de la necesidad de acoger y fortalecer los programas de inclusión académica que involucra a estudiantes desfavorecidos, ha implementado acciones afirmativas que contribuyen a la equidad en el acceso a la educación superior de jóvenes talentosos, así se crea el Programa Propedéutico el año 2014 y al año siguiente asume en convenio con el Mineduc el Programa PACE. En función de lo expuesto, se proponen los siguientes objetivos para el presente trabajo:

- Evaluar la retención académica de los estudiantes que participaron en las PAT 2017 de los Programas Propedéutico y PACE de las Regiones de Los Ríos, Los Lagos y Aysén
- Comparar el rendimiento académico y retención estudiantil de la generación 2018 de los estudiantes ingresados vía Programas Propedéutico, PACE y SUA.

2. Metodología

El estudio es de tipo descriptivo teniendo como base los estudiantes que participaron en las PAT provenientes del Programa Propedéutico y PACE, de la cohorte 2018. La información cuantitativa referida a retención y rendimiento académico, se obtuvo de bases de datos institucionales y de la Unidad de Análisis Institucional. En el estudio se consideraron en total 293 estudiantes, de los cuales 124 corresponden al Programa Propedéutico y 169 al Programa PACE y considera las Sedes Valdivia, Puerto Montt y Coyhaique. En el PACE se consideran solo los estudiantes que habilita el Mineduc, lo que significa la inclusión solo del 15% mejor de cada colegio.

3. Resultados y Discusión

3.1. Preparación Académica Temprana (PAT). Los resultados de ingreso, egreso y habilitación para postular a carreras de estudiantes de cuarto año medio que participaron en PAT de los Programas Propedéutico y PACE por Sede y Campus se presentan en la Tabla 1.

Tabla 1. Número de estudiantes que ingresaron y egresaron de PAT por Sede y Programa (año 2017).

Programa	Condición	Sede Valdivia	Sede Puerto Montt	Campus Patagonia	Total
PROPEDÉUTICO	Nº estudiantes participantes	76	89	28	193
	Nº egresados del programa	62	37	25	124
	Retención en PAT	82%	42%	89%	64%
PACE	Nº estudiantes participantes	448	108	218	774
	Nº egresados del programa	181 (94)*	87 (37)*	218 (38)*	486 (169)*
	Retención en PAT	40%	81%	100%	63%

(*) N° de estudiantes habilitados por Mineduc para postular

Según la Tabla 1, en el Propedéutico participaron inicialmente 193 estudiantes provenientes de 34 establecimientos, alcanzando una retención promedio del 64%. En el PACE hubo 35 establecimientos involucrados con 774 estudiantes iniciales. La retención promedio final alcanzó a un 63%. Dentro de cada Programa se observan diferencias en la retención entre sedes, lo que podría explicarse por la estrategia de intervención aplicada entre éstas, lo cual en el tiempo se está ajustando para tener indicadores similares. Respecto a los estudiantes habilitados para postular a un cupo en la Universidad, en el Propedéutico todos los que egresan de éste, pueden hacer efectiva su postulación, ya que los estudiantes convocados pertenecen al 10% mejor de cada establecimiento educacional, segmento estudiantil que garantiza su éxito académico en la educación superior, lo cual es avalado por estudios nacionales e internacionales. En el PACE se convocó a todos los estudiantes sin excepción de rendimiento, que cursaban el cuarto año medio. Al término del proceso y habiendo cumplido todos los requisitos preestablecidos, el Mineduc habilita para postular a un cupo en la Universidad, al 15% mejor de cada establecimiento, por ello, no todos los que egresan son habilitados a postular. En la Tabla 1 se observa que de los 486 estudiantes que egresaron del PACE, un 63% (169 estudiantes) cumplió el requisito para postular a un cupo. En ambos Programas, los estudiantes deben rendir la PSU que es el Sistema Único de Admisión (SUA) de las universidades tradicionales. En el caso del Propedéutico, los estudiantes pueden postular en cualquiera de las Sedes de la Universidad. En tanto los estudiantes PACE pueden acceder a un cupo en cualquiera de las universidades del país en que se desarrolle el Programa.

3.1 Matrículas efectivas cohorte 2018. Concluida la PAT, los estudiantes que han cumplido los requisitos preestablecidos y han rendido la PSU, pueden postular a un cupo en la Universidad por tres vías: por PACE, Propedéutico o

SUA. La postulación la deben realizar en estricto orden de prioridad. PACE y Propedéutico no consideran el puntaje PSU, sin embargo, como todos rinden la PSU, muchos de ellos obtienen puntaje que les permite acceder de manera tradicional (SUA). En la Tabla 2 se presenta la matrícula efectiva de los estudiantes que tuvieron vinculación temprana a través de la PAT y que conformaron la cohorte 2018 de los Programas PACE y Propedéutico.

Tabla 2. Matrícula por vía de ingreso a la Universidad Austral de Chile. Cohorte 2018.

Programa	Vía de Ingreso	CAMPUS PATAGONIA	SEDE PUERTO MONTT	SEDE VALDIVIA	Total general
PACE	INGRESO ESPECIAL	1		1	2
	INGRESO PACE	5	8	73	86
	INGRESO SUA		2	19	21
	Total PACE	6	10	93	109
PROPEDÉUTICO	INGRESO PROPEDÉUTICO	1	3	25	29
	INGRESO SUA	1	8	45	54
	Total PROPEDÉUTICO	2	11	70	83
Total general		8	21	163	192

Según lo que se observa en la Tabla 2, del total de estudiantes que egresaron del PACE, 86 se matricularon vía este cupo, 21 de ellos lograron más de 475 puntos PSU y accedieron a un cupo por la vía de ingreso SUA. En el caso del Propedéutico, el 66% de los egresados de la PAT hicieron uso de su cupo a la educación superior, 25 por cupo Propedéutico y 45 estudiantes ingresaron vía SUA. De todos los habilitados en ambos programas (Tabla 1) se observa que no todos utilizan sus cupos, optando por otras opciones como Centros de Formación Técnica, Institutos Profesionales, Fuerzas Armadas, entre otras.

3.2 Tasa de aprobación (%) por vía de ingreso. Cohorte 2018. En la Tabla 3 se presenta la tasa de aprobación (%), de los estudiantes matriculados de ambos Programas, el que se determinó en función de las asignaturas inscritas y aprobadas, concluido el primer año en la educación superior.

Tabla 3. Tasa de aprobación (%) por vía de ingreso

Programa	Vía de Ingreso	CAMPUS PATAGONIA	SEDE PUERTO MONTT	SEDE VALDIVIA	Total general
PACE	INGRESO ESPECIAL	86%	89%	76%	78%
	INGRESO PACE	91%	82%	93%	92%
	INGRESO SUA	85%	86%	75%	76%
	Total PACE	87%	86%	80%	82%

PROPEDÉUTICO	INGRESO PROPEDÉUTICO	100%	90%	85%	86%
	INGRESO SUA	100%	80%	72%	75%
	Total PROPEDÉUTICO	100%	94%	90%	91%
Total general		89%	90%	80%	81%

Según lo que se observa en la Tabla 3, en todos los estudiantes ingresados por Propedéutico, PACE y SUA, existe un alto porcentaje de aprobación de las asignaturas cursadas en el primer año de educación superior, lo que da cuenta del talento académico de los estudiantes seleccionados y de la motivación generada en los estudiantes a través de las actividades de PAT, la que los vincula tempranamente con la vida universitaria. Complementariamente a esto, los estudiantes que ingresan a la educación superior, durante el primer año son reforzados en áreas críticas y se les continúa fortaleciendo las competencias transversales, todo lo cual aporta de manera directa a su éxito académico.

3.3 Tasa de retención (%) por vía de ingreso. Cohorte 2018. En la Tabla 4 y en base a la situación académica que define la Universidad Austral de Chile, se presenta la retención efectiva por cada Programa y tipo de ingreso, transcurrido el primer año en educación superior.

Tabla 4. Tasa de retención (%) de estudiantes al término del primer año en educación superior. Cohorte 2018.

Situación Académica	PACE	PROPEDÉUTICO	Total general
ALUMNO REGULAR	91%	86%	89%
DESERTA	4%	0%	2%
ELIMINADO	1%	4%	2%
RENUNCIADO	3%	4%	3%
SUSPENDE	2%	7%	4%
Total general	100%	100%	100%

Según lo que se observa en la Tabla 4, el PACE mantiene como alumnos regulares al término del primer año al 91% de los estudiantes, en tanto el Propedéutico mantiene un 86%, siendo no significativa la diferencia entre ambos Programas. El alto nivel de retención se relaciona con el rendimiento académico que se presentó en la tabla 3 y en consecuencia da cuenta de que la vinculación temprana a través de la PAT y el apoyo en su primer año de vida universitaria,

potencian sus capacidades académicas, enfrentando los desafíos que implica habitualmente los primeros años de una carrera universitaria.

Los resultados de ambos Programas que se presentan, involucra a estudiantes que son de establecimientos de contextos vulnerables, cuyo promedio de Índice de Vulnerabilidad Escolar (IVE), es superior al 90% en el caso del PACE y superior al 80% en el caso del Propedéutico. Además, mayoritariamente provienen de la enseñanza técnico profesional y son primera generación en sus familias que acceden a la educación superior.

4. Conclusiones

A través del presente trabajo se puede concluir que:

- Los resultados académicos expresados a través de la tasa de aprobación y tasa de retención de estudiantes que son parte de los Programas PACE y Propedéutico, dan cuenta de que la inclusión por talento académico de estudiantes vulnerables son un aporte a la equidad en el acceso a la educación superior en Chile.
- En función de lo anterior, se afirma que la transición que se realiza entre la enseñanza media y la educación superior, a través de la Preparación Académica Temprana, contribuye de manera directa para que los estudiantes enfrenten los desafíos que implica la educación superior, poniendo en valor su perseverancia, sus talentos, motivaciones y gusto por el estudio. Parte importante de sus logros se deben al acompañamiento académico y psicosocial que se les otorga en los primeros años de carrera, lo cual en la Universidad Austral de Chile está institucionalizado desde la creación el 2018, del Departamento de Vinculación, Acceso y Permanencia Estudiantil.
- La focalización académica que se lleva a cabo en los Programas, seleccionando al 15% mejor de los estudiantes en el caso del PACE y al 10% del Propedéutico, demuestra que los talentos académicos se distribuyen, independiente de la condición socioeconómica, de etnias, culturas y sexos. De este modo, se contribuye a un acceso más justo, dando la oportunidad a que jóvenes talentosos compitan de igual a igual con estudiantes que han ingresado vía el Sistema Único de Admisión que aplican las universidades tradicionales o selectivas en Chile.
- Dada la segmentación que existe en el acceso a la educación superior en Chile, se valora positivamente el Programa PACE como iniciativa pública del Mineduc, la cual se está llevando a cabo en convenio principalmente con las universidades tradicionales que son miembros del CRUCH y que hoy se desarrolla en todo el territorio nacional.
- Es altamente deseable que iniciativas como el Propedéutico al cual hoy pertenecen 16 universidades que conforman la Red Propedéuticos UNESCO, se adhieran nuevas Casas de Estudios, contribuyendo así a reducir la brecha que existe entre la educación pública y privada, dando oportunidades reales de acceso a numerosos jóvenes talentosos que hoy son excluidos del acceso a la

educación superior.

Referencias

Aedo Ibáñez, R., Sepúlveda Ibáñez, D., & Stepke Zerené, J. (2018). Efecto de dos acciones de preparación en la enseñanza media para estudiantes de liceos en contexto de vulnerabilidad de la novena región de Chile. *Congresos CLABES*. Recuperado a partir de <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1942>.

Cerda, E., & Ubeira, E. (2017). Análisis de los indicadores directos e indirectos en estudiantes de establecimientos pilotos del Programa PACE. División de Planificación y Presupuesto. Ministerio de Educación, Chile. *Documento de Trabajo núm. 4*. 63 p.

Chile. Ministerio de Educación. (2018). Educación Superior. Inclusión, Gratuidad y Calidad. *Seminario GOP- CINDA. Educación Superior Inclusiva*. Santiago, Chile.

Del Valle Martin, R. (2017). Acceso inclusivo en Chile y resultados académicos a siete años de la instalación del propedéutico UC TEMUCO. *Congresos CLABES*. Recuperado a partir de <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1660>

Espinoza, O., & González, L. (2015). Equidad en el sistema de educación superior de Chile: acceso, permanencia, desempeño y resultados. In A. Bernasconi (Ed.).

Espinoza, O. (2017). Acceso al sistema de Educación Superior en Chile. El tránsito desde un régimen de elite a uno altamente masificado y desregulado. *Universidades, núm.74 pp. 7-30. Unión de Universidades de América Latina y el Caribe*, Distrito Federal Organismo Internacional.

Faúndez García, R., Labarca Tapia, J.P., Cornejo Moreno, M, F., Villarroel Jorquera, M. & Gil Llambias, F. (2017). Ranking 850, transición a la educación terciaria de estudiantes con desempeño educativo superior y puntaje PSU insuficiente. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*. 54(1), 1-11

Gil, F., Paredes, R.& Sánchez, I. (2013).El ranking de las notas: Inclusión con excelencia, *Centro de Políticas Públicas UC,N°60*

Gil, F. J., & Del Canto, C. (2012). El caso del programa propedéutico en la Universidad de Santiago de Chile (USACH).

Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana. 49(2), 65-83.

Gimeno, M., & Segovia, K. (2016). Articulación Entre Educación Media Y Superior Bajo La Metodología De Aprendizaje Y Servicio: Experiencia De La

Academia Pace Usach. *Congresos CLABES*. Recuperado a partir de <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1326>

Kri, F., González, M., Gil, F., & Lamatta, C. (2013). *Ranking de notas como predictor de éxito en la Educación Superior. Estudio de Caso. Universidad de Santiago. Informe Final*. Consejo Nacional de Educación. Santiago, Chile.

Román, C. (2013). Más programas propedéuticos en Chile. El discurso de los estudiantes de la Universidad Católica Silva Henríquez. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*. Vol.39 no.2. 1-13

Santelices, V., Catalán, X., & Horn, C. (2018). Equidad en la Educación Superior. Diseño y resultados de programas de acceso en universidades selectivas. *Colecciones en Estudios en Educación. Centro UC*. Santiago, Chile. 23p,

SUA-CRUCH. (2017). Estudio acerca de la validez predictiva del ranking de notas. Santiago: CRUCH.

Latorre, C., González, L. & Espinoza, O. (2009). Equidad en Educación Superior. *Fundación Equitas. Catalonia*. 215 p.

Leyton, D. (2015). La transición de la escuela a la educación superior en estudiantes provenientes de contextos vulnerados. Universidad Alberto Hurtado. Cuaderno de Educación núm. 64-

Moya, C. (2011) Equidad en el Acceso a la Educación Superior; los “cupos de equidad” en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile. *Calidad en la Educación*, 225-275.

Equidad e inclusión universitaria: modelo UACH para la vinculación temprana, acceso y permanencia estudiantil

Línea Temática: Políticas nacionales y gestión institucional para la reducción del abandono.

Mariela Gonzalez mgonzalezm@uach.cl Chile UNIVERSIDAD AUSTRAL DE CHILE

Natalia Cortesnatalia.cortes@uach.cl Chile UNIVERSIDAD AUSTRAL DE CHILE

Angelica Aguilar aaguilar@uach.cl Chile UNIVESIDAD AUSTRAL DE CHILE

Resumen.

Para acceder a las universidades que conforman el Consejo de Rectores de la Universidades Chilenas, se requiere la rendición de una prueba estandarizada denominada Prueba de Selección Universitaria (PSU) y la obtención de un puntaje mínimo de postulación de 475 puntos. Del total de estudiantes egresados que rinden la PSU, 182.010 en el año 2017, un 36,2% no logra 450 puntos ponderados entre las pruebas de Lenguaje y Matemáticas (Informe Técnico Admisión 2018, DEMRE), quedando excluidos del acceso a la educación superior universitaria, particularmente aquellos estudiantes que provienen de colegios de mayor vulnerabilidad y que evidencia la profunda desigualdad que existe en Chile en términos de educación. En este escenario, la Universidad Austral de Chile (UACH), por medio de su Departamento de Vinculación, Acceso y Permanencia Estudiantil, ha desarrollado un modelo de gestión integral que articula a) acciones de vinculación académica temprana con el sistema escolar, a través de los programas de acceso inclusivo basados en mérito académico; PACE ministerial, Propedéutico y Ranking 850, b) acceso inclusivo basado en la trayectoria escolar, sin requerimiento de puntaje PSU y c) acciones de acompañamiento para la permanencia en la educación superior. Todo lo anterior ha permitido, en los últimos 5 años, contribuir a la inserción y permanencia en la UACH, de 1157 estudiantes meritorios, provenientes de contextos socioeducativos desfavorecidos. El Objetivo de esta investigación fue analizar el impacto que tienen las acciones desarrolladas bajo el modelo de gestión integral de la UACH, en el desempeño académico y retención de los estudiantes ingresados por vías de inclusivas basadas en el mérito académico. La población de estudio correspondió a estudiantes matriculados en la UACH, procedentes de programas de acceso inclusivos basados en el mérito académico cohortes de ingreso 2015 al 2018, que participaron de acciones de vinculación académica temprana, nivelación y permanencia. Los resultados indican una tasa de retención al tercer año del 76% de los estudiantes provenientes de los programas

inclusivos en comparación con una tasa del 71,6% de los estudiantes ingresados por vía regular. De igual modo los estudiantes de estos programas evidencian una tasa promedio de aprobación de asignaturas de un 84% al primer año y de un 87% al tercer año, mientras que los estudiantes de ingreso regular presentan tasas de aprobación promedio de un 83,9% al primer año y de un 85,6% al tercer año.

Todo lo anterior, pone de manifiesto que la trayectoria escolar de los estudiantes en sus contextos educativos al igual que el desarrollo de soportes institucionales efectivos para el acceso y permanencia, tienen un impacto positivo en la progresión académica y retención de los estudiantes, contribuyendo a la equidad e inclusión en la Educación Superior.

Descriptor o Palabras Clave: Equidad, Inclusión, Mérito Académico, Modelo de Vinculación, Acceso y Permanencia Estudiantil

1. Problemática y contexto

Dentro del sistema universitario chileno, existen 29 universidades que conforman el Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas (CRUCH), las que representan el 48% de la matrícula universitaria. El acceso a estas universidades exige la rendición de una prueba estandarizada denominada Prueba de Selección Universitaria (PSU), la que se elabora sobre la base del currículo de enseñanza media para las áreas de Lenguaje y Comunicación y Matemáticas, con énfasis, tanto en contenidos como en habilidades cognitivas y cuyo puntaje mínimo de postulación a las universidades del CRUCH, es de 475 puntos. En el año 2017, de los 182.010 estudiantes que rindieron la PSU, un 36,2% no logró 450 puntos ponderados entre las pruebas de Lenguaje y Matemáticas (Informe Técnico Admisión 2018, DEMRE), quedando excluidos del acceso a la educación superior universitaria, particularmente aquellos estudiantes que provienen de contextos socioeducativos y económicos de mayor vulnerabilidad, lo que evidencia la profunda segregación y desigualdad que existe en Chile en términos de educación. En este sentido, diversos estudios demuestran que la PSU es una barrera de acceso a la educación superior para numerosos jóvenes meritorios que provienen de contextos de alta vulnerabilidad socioeconómica, quedando excluidos del acceso a aquellas instituciones tradicionales con alto prestigio y calidad. (Gil et al., 2013). Como consecuencia de ello, han surgido en nuestro país, diversos programas de inclusión por talento académico, que independiente de la PSU y relacionados con la vinculación temprana con establecimientos de enseñanza media y posterior acompañamiento en la educación superior, contribuyen a una mejor transición y equidad en el acceso y permanencia en la Educación Superior. En este escenario, la Universidad Austral de Chile (UACh), ha desarrollado un modelo que articula acciones de vinculación académica temprana con el sistema escolar, acceso inclusivo basado en la trayectoria escolar, sin requerimiento de puntaje PSU y acciones de acompañamiento para la permanencia en la educación superior, que ha permitido, en los últimos 5 años,

contribuir a la inserción y permanencia en la UACH, de 1157 estudiantes meritorios, provenientes de contextos socioeducativos desfavorecidos.

2. Antecedentes

La Declaración Mundial Sobre La Educación Superior en el Siglo XXI, aprobada por la Conferencia Mundial Sobre la Educación Superior hace más de 20 años expresaba, respecto del acceso, que éste debía basarse en “los méritos, la capacidad, los esfuerzos, la perseverancia y la determinación de los aspirantes con el fin de que no se produzca ninguna discriminación” (UNESCO, 1998). También establecía la necesidad de enlazar a la educación secundaria con la educación terciaria, generando procesos de vinculación y fortalecimiento entre ambas a fin de entenderlas como un continuo y articulando a los diferentes actores sociales que influyen en cada una de ellas, al igual que promover mecanismos que faciliten el acceso a la educación superior de ciertos grupos sociales que se ven desfavorecidos por la situación social en la que se encuentran.

La magnitud de las brechas generadas por una admisión ordinaria vía PSU, generó un debate público en torno a la pertinencia de considerar el rendimiento académico durante la educación secundaria como un criterio de admisión, tal como en otros países. En Chile, diversas investigaciones han mostrado que el rendimiento académico en contexto, como criterio de admisión, supera a las pruebas estandarizadas de selección como predictor de desempeño académico en la educación superior (Kri, González, Gil, & Lamatta 2013; Santelices, 2015). En este contexto comienzan a surgir en nuestro país, diversas estrategias que apuntan a hacer de las universidades tradicionales espacios que, manteniendo su selectividad académica, sean más inclusivos en términos económicos y más diversos en cuanto al origen de los estudiantes, considerando razones de equidad, inclusión y cohesión social, todas dimensiones necesarias para el desarrollo de una sociedad democrática y justa (del Valle, 2017). De este modo, en la última década, algunas universidades del país han incorporado diversas iniciativas que buscan restituir el derecho a la educación superior de estudiantes talentosos provenientes de contextos socioeducativos desfavorecidos. Dentro de estas iniciativas se encuentran los Propedéutico UNESCO, Programa Ranking 850, y el PACE ministerial, cuyos destinatarios son estudiantes del 1%, 10% y 15% superior de rendimiento académico en sus contextos educativos, respectivamente. Estos programas destacan por su expansión, duración, repercusiones y reconocimiento y a pesar de sus diferencias y énfasis, dados los elementos similares que presentan, podemos agrupar bajo dos criterios comunes; el primero, hace referencia a la posibilidad de otorgar acceso inclusivo a estudiantes de entornos socioeducativos vulnerables, que poseen alto desempeño académico en sus contextos, entendiendo por acceso inclusivo a una vía de ingreso a la educación superior alternativa a la PSU, y un segundo criterio, relacionado con la implementación de estrategias de preparación para la vida universitaria, que contemplan un trabajo inicial con estos estudiantes, previo

a su ingreso a la educación superior. Junto a lo anterior, si bien estos programas (a excepción del PACE) no contemplan en sí mismos, la implementación de estrategias de acompañamiento durante el primer ciclo académico, sugieren desplegar mecanismos que aporten a la integración efectiva y permanencia de estos estudiantes en la universidad a través de la articulación con los dispositivos existentes en las instituciones de educación superior para la integración y apoyo a la permanencia estudiantil.

2.1 Modelo UACH para la Vinculación, Acceso y Permanencia Estudiantil

Este nuevo escenario educacional, en el que la inclusión y equidad son la piedra angular de una agenda de educación transformadora, ha demandado a las instituciones de educación superior, el ejercicio de adecuación ante los desafíos presentes y futuros. En concordancia con lo anterior, y con el propósito de disminuir la desigualdad en el acceso, aportar a la equidad social y a la restitución de los derechos educativos de estudiantes de alto rendimiento en contexto, la UACH, por medio de su Departamento de Vinculación, Acceso y Permanencia Estudiantil, ha desarrollado un modelo de gestión (Fig. 1) que se estructura a partir de 3 componentes fundamentales:

i) Articulación entre la educación secundaria y superior, a través de estrategias de vinculación académica temprana en el marco de un continuo que permita a estudiantes de enseñanza media con alto rendimiento académico en contexto, el desarrollo y nivelación de habilidades transversales para el tránsito a la educación superior. Para el logro de lo anterior, se contempla el desarrollo de módulos de fortalecimiento y nivelación en las áreas de Expresión Comunicacional Efectiva, Resolución de Problemas y Gestión Personal fomentando el trabajo colaborativo, el pensamiento crítico y creatividad al igual que un trabajo basado en el autoconocimiento y autoconcepto, que favorezca la definición de un proyecto de vida personal basado en sus habilidades y aspiraciones. Estos módulos de trabajo se desarrollan fuera del horario escolar y varían en su extensión dependiendo del programa de acceso inclusivo en el que se encuentra adherido el estudiante, de este modo, en el caso de los estudiantes pertenecientes a los programas PACE y Propedéutico, los módulos se insertan en una actividad denominada Preparación Académica Temprana, la que se ejecuta durante 16 sesiones de trabajo distribuidas los días sábados en la mañana, con estudiantes que cursan su último año de educación secundaria. En el caso de los estudiantes originarios del Programa Ranking 850, los módulos de trabajo se desarrollan a través de un Intensivo de Verano previo a su ingreso a la universidad.

ii) Oportunidad de acceso, en cuanto a la promoción de la diversificación de mecanismos y sistemas de inclusión que faciliten el ingreso a la universidad, conducente a abrir oportunidades de acceso por mérito académico, a través de la renovación de la oferta de Pregrado, considerando dentro del sistema especial de admisión, vías de acceso inclusivo que garanticen cupos en todas las carreras, campus y sedes de la UACH a estudiantes habilitados de los Programas

PACE, Propedéutico y Ranking 850.

iii) Estrategias de acompañamiento para el fortalecimiento de competencias para la permanencia y egreso oportuno, a través del desarrollo de acciones que respondan a las necesidades académicas y psicoeducativas de los estudiantes durante el primer ciclo académico. Esta estrategia considera los lineamientos institucionales para el acompañamiento académico a estudiantes de pregrado establecidos en el Programa de Acompañamiento Académico a las Nuevas Cohortes (PAA) cuyo propósito es el diseñar e implementar acciones de apoyo que potencien capacidades a nivel académico y personal, que favorezcan su inserción, proceso adaptativo a la vida universitaria y desempeño académico. Así, las acciones implementadas, se enmarcan en los componentes principales del PAA y comprenden lo siguiente:

- Caracterización de las Nuevas Cohortes, que permita conocer tempranamente su perfil psicoeducativo y elaborar en consecuencia, estrategias que garanticen a los estudiantes equidad en el proceso de formación.
- Apoyo Académico, dirigido a potenciar las capacidades académicas de los estudiantes a través de la ejecución permanente de talleres de habilidades para el aprendizaje, tutorías de pares y asesorías académicas de contingencia.
- Acompañamiento Socioafectivo, orientado a favorecer la inserción y proceso adaptativo de los estudiantes a la vida universitaria a partir del reconocimiento y posterior fortalecimiento de sus recursos personales, clarificación de intereses y competencias, a través de la implementación de talleres y jornadas de desarrollo socioafectivo, psicoorientación focalizada e individual, apoyo vocacional y mentorías.
- Formación Transversal, dirigida a la creación y producción de instancias y espacios pedagógicos transversales y diversos que se desarrollan en función de las necesidades evidenciadas en los estudiantes.

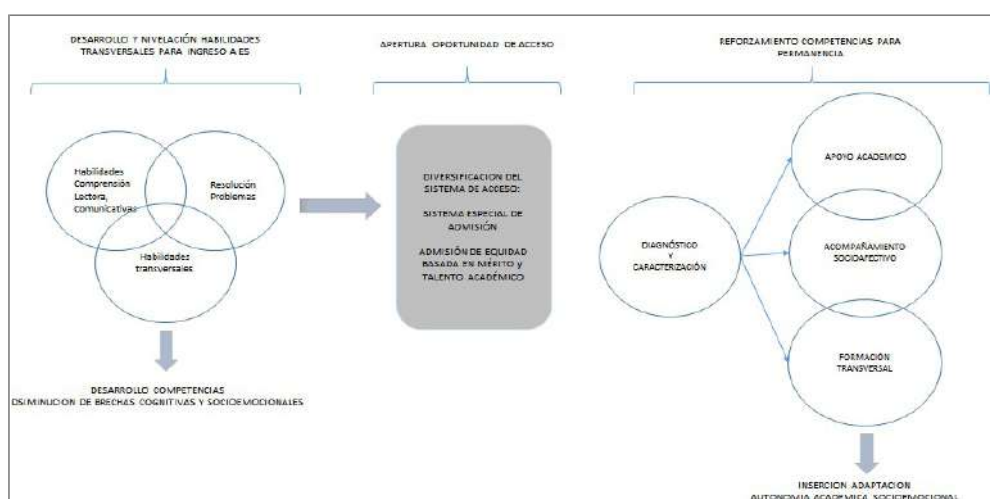


Fig.1 Modelo UACH para la Vinculación, Acceso y Permanencia

En este contexto, el objetivo de la presente investigación, es analizar el impacto que tienen las acciones desarrolladas bajo el Modelo UACH para la Vinculación, Acceso y Permanencia, en el desempeño académico y retención de los estudiantes ingresados por vías de inclusivas basadas en el mérito académico cohorte de ingreso 2015 al 2018.

3. Metodología

La metodología utilizada fue de carácter cuantitativo, de alcance descriptivo y no experimental, longitudinal.

La población de estudio correspondió a 699 estudiantes matriculados en la UACH, procedentes de programas de acceso inclusivos basados en el mérito académico: PACE, Propedéutico y Ranking 850, cohortes de ingreso 2015 al 2018, que participaron de acciones desarrolladas bajo el Modelo UACH para la Vinculación, Acceso y Permanencia.

La distribución de la población de estudio correspondió a 419 estudiantes pertenecientes al programa PACE, 260 estudiantes procedentes del programa Propedéutico y 20 estudiantes beneficiarios del programa Ranking 850.

Como fuente de información se utilizó un reporte institucional respecto a tasas de aprobación, promedio general acumulado (PGA) y retención estudiantil de las cohortes ingreso 2015 al 2018 emitido por el Departamento de Registro Académico, perteneciente a la Dirección de Estudios de Pregrado.

Para fines de esta investigación, la evaluación del desempeño académico de los estudiantes procedentes de programas de acceso inclusivos basados en el mérito académico, se analizó a través de dos criterios: Tasa de Aprobación, entendida como el porcentaje de asignaturas aprobadas en relación al total de asignaturas inscritas por año y Promedio General Acumulado (PGA) que considera todas las asignaturas que acumula el estudiante durante su permanencia, multiplicado por los créditos que contempla dicha asignatura, ponderado por la suma de todos los créditos de todas las asignaturas cursadas. La Retención se estima considerando el número de todos aquellos estudiantes matriculados al año siguiente de ingreso a la educación superior.

4. Resultados

El comportamiento de la tasa de aprobación (Tabla 1), es similar entre las distintas vías de acceso, todas experimentan una disminución al segundo y tercer año, con mayor notoriedad en aquellos estudiantes ingresados por sistema regular (SUA); esto sin considerar el programa PACE UACH con primera cohorte de ingreso el año 2017, por lo cual no cuenta con un tercer año para análisis.

La tasa de aprobación al primer año si bien es similar entre los distintos tipos de ingreso, denota leves diferencias entre ellos, así aquellos estudiantes que provienen del Programa Ranking 850 (R850), tienen la mayor tasa de aprobación, seguido por los estudiantes de ingreso regular (SUA), luego por estudiantes originarios del Programa Propedéutico y finalmente los estudiantes

PACE. Los estudiantes del Programa R850 presentan la mejor tasa de aprobación al tercer año y no existen diferencias en la tasa de aprobación entre estudiantes Propedéuticos y estudiantes SUA.

Tabla 1. Tasa de Aprobación Programas de Acceso Inclusivo por Mérito Académico UACH, cohortes de ingreso 2015 a 2018

Cohorte	PROPEDEUTI CO	PACE	R850	SUA
1er año	87%	84%	89%	88%
2do año	85%	78%	69%	85%
3er año	82%	-	89%	82%

El comportamiento del promedio PGA (Tabla 2) es similar entre las distintas vías de acceso, incrementando todas al segundo y tercer año. En este último año, el mayor aumento se produce en estudiantes ingresados por R850 (5,20) seguido por estudiantes Propedéutico (4,96). El PGA de los estudiantes de ingreso vía inclusiva, tiene un incremento mayor comparativamente a los estudiantes ingreso SUA, aun cuando el PGA de inicio de estos últimos es más alto (Fig.2).

Tabla 2. Promedio PGA Programas de Acceso Inclusivo por Mérito Académico UACH, cohortes de ingreso 2015 a 2018

Ingreso	PGA 1 Año	PGA 2 Año	PGA 3 Año
PACE	4,60	4,95	-
PROPEDEUTI CO	4,79	4,86	4,96
R850	4,61	4,98	5,20
SUA	4,75	4,83	4,94

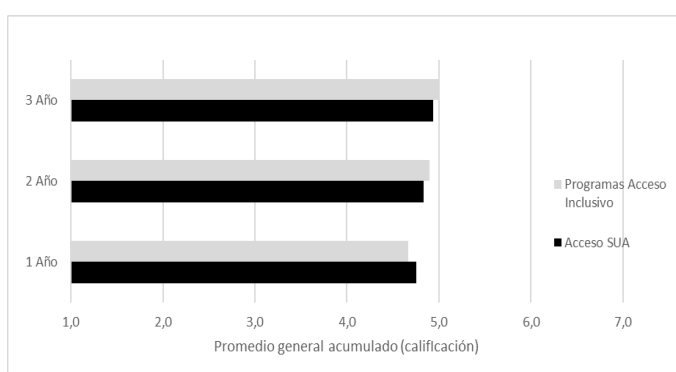


Figura 2. Comparación Promedio General Acumulado (PGA), entre programas de acceso inclusivo e ingreso regular (SUA)

La retención (Fig.3) de los estudiantes provenientes de programas de acceso inclusivo al primer año es de un 77% lo que equivale a 6 puntos porcentuales menos que la retención de estudiantes ingreso SUA. En el segundo año la

tendencia se mantiene, pero con una diferencia porcentual de 4 puntos. Sin embargo, en el tercer año, la tendencia se revierte, alcanzando un 76% de retención los estudiantes provenientes de programas de acceso inclusivo, en tanto la retención de los estudiantes ingreso SUA es de un 70%.

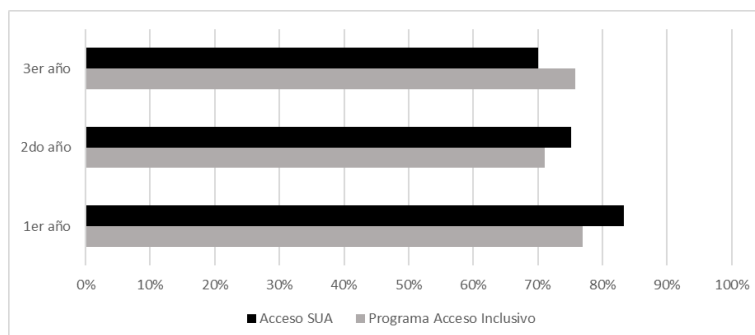


Figura 3. Comparación de la tasa de Retención entre programas de acceso inclusivo e ingreso regular (SUA)

3. Conclusiones

El modelo UACH plantea un trabajo basado en tres estrategias que permiten desarrollar habilidades para el ingreso a la educación superior, aperturar y diversificar el acceso y, fortalecer competencias para la permanencia. La evaluación de este modelo, a través de los indicadores de aprobación y retención muestran que los estudiantes de acceso inclusivo presentan desempeños muy cercanos a los estudiantes de acceso SUA, dando cuenta de la efectividad de los dispositivos de acompañamiento que se disponen en este modelo.

Los dispositivos del Modelo UACH contemplan un trabajo integrado basado en acompañamiento académico, apoyo socioemocional y formación transversal que busca una inserción y permanencia exitosa a la vida universitaria. Este trabajo se refleja en el desempeño académico de estudiantes de acceso inclusivo por mérito, con tasas de aprobación y retención crecientes al tercer año, y que se acercan e incluso supera los resultados de estudiantes SUA. Esto indica que los dispositivos de apoyo académico permiten subsanar brechas cognitivas que son producto de vacíos originados en la formación académica secundaria. En este sentido, la trayectoria escolar de los estudiantes en sus contextos educativos al igual que el desarrollo de soportes institucionales efectivos para el acceso y permanencia, produce un impacto positivo en la progresión académica y retención de los estudiantes meritorios y los vuelve indistinguibles académicamente en el universo estudiantil.

En síntesis, los resultados del presente trabajo y los resultados de diversos programas de inclusión vinculados al acceso a la educación superior de estudiantes meritorios que se desarrollan en nuestro país, confirman que es posible avanzar hacia mejores indicadores en aprobación y retención,

promoviendo el acceso a la educación superior de los mejores estudiantes independientes de su contexto. En este sentido es de relevancia la consolidación de estas iniciativas con un sentido estratégico que otorgue sustentabilidad a la acción, lo que implica avanzar hacia mecanismos institucionales de largo plazo. Una universidad que, manteniendo su selectividad académica, es más inclusiva y diversa en cuanto al origen de sus talentos académicos, es un aporte a la equidad, la inclusión y la movilidad social.

Referencias

del Valle Martín, R. (2017). Acceso inclusivo en Chile y resultados académicos a siete años de la instalación del propedéutico UC TEMUCO. Congresos CLABES. Recuperado a partir de <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1660>

DEMRE. (2018). Prueba de Selección Universitaria: Informe Técnico Admisión 2018. Procesos de Admisión 2006 - 2010. Santiago de Chile: Unidad de Estudios e Investigación. Recuperado de <https://psu.demre.cl/estadisticas/documentos/informes/2018-informe- tecnico-psu.pdf>

Gil, F. J., Paredes, R., & Sánchez, I. (2013). El Ranking de Notas: Inclusión con excelencia. Centro de Políticas Públicas UC , 8 (60), 3-19.

Kri, F., González, M., Gil, F., & Lamatta, C. (2013). Ranking de notas como predictor de éxito en la Educación Superior. Estudio de Caso Universidad de Santiago. Informe Final. Consejo Nacional de Educación, Santiago

Leyton, D; (2015). La transición de la escuela a la educación superior en estudiantes provenientes de contextos vulnerados. Cuaderno de Educación n°64. Facultad de Educación, Universidad Alberto Hurtado. Recuperado de http://mailing.uahurtado.c/cuaderno _educacion_64

Santelices, M. (2015) Consideraciones de equidad en la admisión universitaria a través del ranking de educación media: teorías de acción, implementación y resultados. Fondo de Investigación y Desarrollo en Educación – FONIDE

UNESCO. (1998). Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción. Recuperado de http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm

Venegas-Muggli, J. (2018). Impacto de programa propedéutico en la progresión Académica de estudiantes chilenos de educación Superior. Congresos CLABES. Recuperado a partir de <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1887>

Impacto de la estrategia de acompañamiento y seguimiento estudiantil ASES en el rendimiento académico de los estudiantes de Ser Pilo Paga en la Universidad del Valle: una estimación por propensity score matching

Línea Temática: 1. Prácticas de integración universitaria para la reducción del abandono (Las tutorías-mentorías)

Jaime Humberto Escobar Martínez Guido Mauricio Alvarado Plata Universidad del Valle

Mail de contacto: jaime.escobar@correounivalle.edu.co

Resumen. La investigación busca encontrar el impacto del programa de Acompañamiento y Seguimiento Estudiantil (ASES) sobre el rendimiento académico de los estudiantes Ser Pilo Paga-II de la Universidad del Valle durante el ciclo básico utilizando la metodología de *Propensity Score Matching*. Este ejercicio guarda relevancia por su interés en ofrecer una luz para orientar política universitaria y analizar el papel del rendimiento académico en la deserción estudiantil que aqueja las universidades públicas de Colombia. Se encontró que, a partir del primer año de intervención, el rendimiento académico de los estudiantes intervenidos por ASES fue superior respecto al rendimiento académico de los estudiantes no intervenidos.

Descriptorios o Palabras Clave: Economía de la educación, Deserción universitaria, ASES, Rendimiento académico, Propensity Score Matching.

1. Introducción

La deserción estudiantil es un fenómeno que aqueja a la educación colombiana en su conjunto, tanto a nivel de secundaria como a nivel superior, y que altera los procesos de formación de capital humano del país comprometiendo requisitos básicos para el crecimiento y desarrollo socioeconómico. El alcance de este problema no es meramente institucional, sino que este fenómeno se refleja además en aspectos socioeconómicos, académicos e individuales pues los principales afectados son los estudiantes que ven truncados sus proyectos de vida (Ministerio de Educación Nacional, 2014)

Diversos autores, desde un abordaje conceptual y empírico plantean que el fracaso académico y la deserción deben ser abordados como un multidimensional, siendo menester realizar estudios para casos específicos pues

los determinantes pueden ir variando de acuerdo con el contexto universitario. La Universidad del Valle no es ajena a este problema y se ha puesto en la tarea, a lo largo de los años, de encontrar cuáles podrían ser los determinantes de la deserción de la institución y una vez identificados, preguntarse qué se podría implementar para disminuir la magnitud de este fenómeno. Escobar, et al. (2006), analizan los factores determinantes de la deserción en la Universidad del Valle encontrando que el rendimiento académico es clave para explicar la deserción. En esta vía, el Ministerio de Educación Nacional constata este hallazgo empírico al plantear que el principal factor determinante de la deserción en Colombia se debe a cuestiones académicas (Guzmán et al., 2009).

En la Universidad se vio la necesidad de preguntarse: ¿qué se podría implementar para darle un giro al fracaso académico? Fue así como surgió la estrategia de Acompañamiento y Seguimiento Estudiantil - ASES para los estudiantes de nuevo ingreso que sean beneficiarios de Ser Pilo Paga y admitidos por Condición de Excepción.

Con la estrategia ASES se pretende incidir en variables relacionadas con en el fracaso académico de los estudiantes, promoviendo su adaptación a la vida universitaria y haciendo seguimiento a componentes sociales y académicos de los estudiantes, buscando potenciar el desarrollo de habilidades, conocimientos, actitudes y hábitos acordes con lo requerido en los programas académicos de la Universidad.

El programa cuenta con un componente Socioeducativo que está encargado de liderar el acompañamiento a los estudiantes y monitorear posibles alertas de riesgo de deserción en dimensiones académicas, económicas, familiares, individuales o de vida universitaria. Para ello, se contratan monitores socioeducativos que se encargan de transmitir experiencias y acompañar entre cinco a diez estudiantes de su mismo programa académico y registrar todas aquellas circunstancias por las que atraviesa el estudiante.

De manera complementaria a este componente, se organiza la información obtenida a través de herramientas virtuales que permiten la visualización en tiempo real y emitiendo señales de alerta cuando la situación lo amerite, ya sea una ruta de atención de acompañamiento académico, atención profesional o de bienestar, salud y deporte.

De acuerdo con Barbosa, Castillo & Vásquez (2018) las principales acciones que realiza la Estrategia ASES son: Acompañamiento entre pares, Acompañamientos grupales, Seguimiento al desempeño académico, Monitorías académicas individuales y grupales, Orientaciones individuales y Georreferenciación.

Para alcanzar la respuesta, los escalones necesarios son analizar cuáles son los determinantes de la deserción estudiantil en la Universidad del Valle, examinar si la estrategia ASES permite el acercamiento al éxito académico, esclarecer la

importancia del capital humano en las mejoras de desarrollo del país e identificar la influencia que tienen las variables individuales sobre la deserción para así lograr llegar al objetivo general de la investigación que consiste en identificar el impacto de la estrategia ASES en el desempeño académico de la población intervenida.

Para lograr resolver el interrogante se utiliza la metodología *Propensity Score Matching* de la evaluación de impacto, siendo este un análisis ex-post de la estrategia implementada desde el primer semestre de 2015. Este ejercicio guarda relevancia por su interés en ofrecer una luz para orientar política universitaria y mejorar el rendimiento de los estudiantes recién admitidos a la Universidad del Valle, teniendo en cuenta que, de acuerdo con los antecedentes de educación, la deserción estudiantil se produce principalmente en el ciclo básico de estudio y resulta ser el desempeño de los estudiantes el determinante que en nuestro contexto se ha identificado como el de mayor peso. En una fase inicial se estaría evitando que se desaprovechen los cupos ofrecidos y que un mayor número de estudiantes logren el éxito académico teniendo una adecuada tasa de retención estudiantil (Lopera, 2008); por otro lado, se estarían evitando huecos financieros y desperdicio de recursos públicos (Tinto, 1989) y una última dimensión en la que se obtendrían resultados positivos es en el desarrollo personal del individuo, se estaría fomentando la inversión en capital humano que se reflejará en mejores indicadores de desarrollo para el país (De Escobar, 2005). Complementando a esta última dimensión hay que tener en cuenta que aquellos estudiantes Ser Pilo Paga estarían evitando que su beca se vuelva un crédito al no cumplir con los requisitos por parte del Ministerio de Educación de culminar su programa de estudio en los plazos establecidos.

2. Métodos y procedimientos

La investigación busca encontrar el impacto del programa ASES sobre el rendimiento académico de los estudiantes Ser Pilo Paga-II de la Universidad del Valle. Para este tipo de evaluación, se requiere implementar una metodología que permita establecer una relación causal entre el programa ASES y el impacto en el rendimiento académico por medio del efecto del tratamiento que se obtiene de la diferencia entre la variable de resultado del individuo que participa en el programa y la variable de resultado del individuo en caso de que no existiera el programa.

De acuerdo con Bernal & Peña (2011) fueron identificadas dos tipos de poblaciones: una población intervenida (aquellos bajo el tratamiento o programa) y una población de control (aquellos que no hacen parte del programa, pero pudieron haber sido elegibles), con el fin de utilizar el resultado de los no participantes (pero elegibles) como aproximación de los resultados que habrían obtenido los participantes en caso de no existir el programa ya que no es posible observar los dos resultados para un mismo individuo, a esto se le llama el contrafactual.

De esta forma, para calcular el efecto del programa en los individuos tratados se analiza la diferencia entre la variable de resultado del individuo que participó en el programa y la variable de resultado del individuo en caso de que no existiera el programa (contrafactual). Lo anteriormente expuesto es abarcado en el modelo Roy-Rubin y este se expresa como:

$$E(Y_i(1) | D_i=1) - E(Y_i(0) | D_i=0)$$

Donde $Y_i(0)$ y $Y_i(1)$ son los resultados potenciales para cada grupo, 1 para tratamientos y 0 para controles. El contrafactual es tal que $E(Y_i(0) | D_i=1)$.

Se involucra en la ecuación el contrafactual como un 1 y se obtiene:

$$=E(Y_i(1) | D_i=1) - E(Y_i(0) | D_i=1) + E(Y_i(0) | D_i=1) - E(Y_i(0) | D_i=0) \quad (1)$$

La expresión denotada en (1) muestra en sus dos primeros términos el *Average Treatment on the Treated* (ATT), es decir, el efecto que tiene el programa sobre los resultados de los individuos tratados menos los resultados que habrían obtenido dichos individuos si no hubieran sido parte del programa. Los dos últimos términos expresan el sesgo de selección, es decir, la diferencia entre la variable de resultado que se habría obtenido si el individuo participara en el programa y la variable de resultado de los individuos que no hicieron parte del programa.

Cuando se trabaja con estructuras de datos agrupados, el estimador no solamente involucra variables a nivel individual (X) sino que adicionalmente, se tienen en cuenta variables a nivel *cluster* (Z). De este modo, el estimador de los *Propensity Score* quedaría expresado de la siguiente forma:

$$e_{ij} = P(D_{ij} = 1 | (X_{ij}, Z_j)) \quad (2)$$

En la tabla 3 se exponen las variables socioeconómicas y académicas utilizadas en la investigación que se clasificaron en dos principales grupos: determinantes de la deserción y caracterización del individuo.

Tabla 3. Variables de análisis

Determinantes de la deserción	Caracterización del individuo
Indicador Esfuerzo académico	Sexo
ASES	Raza
Nivel educativo madre	Estado civil
Elección de Univalle	Número de hijos
	Edad
	Edad²
	Régimen subsidiado
	Acceso servicios
	Muda de hogar
	Programa académico

Fuente: Elaboración propia

2.1 Indicador de Esfuerzo Académico

La motivación de crear un indicador que capte el esfuerzo académico de los estudiantes es lograr refinar la forma de medición del rendimiento académico del sistema actual. Lo innovador del indicador es que permite discernir entre el esfuerzo que exigen las asignaturas propias del pénsum de cada programa académico y el exigido por parte de las electivas complementarias que se ofrecen en la Universidad.

El promedio ponderado con el que se evalúa el desempeño de los estudiantes en el sistema actual, tiene en cuenta el número de horas de trabajo estimadas para cada asignatura expresadas en un número de créditos. Sin embargo, las electivas complementarias llegan a alcanzar o incluso superar los créditos asignados a materias del núcleo básico y profesional del estudiante desviándose del criterio esperado. Además, bajo esta visión, se excluye el factor de carga académica definido como el número de asignaturas que matricula el estudiante.

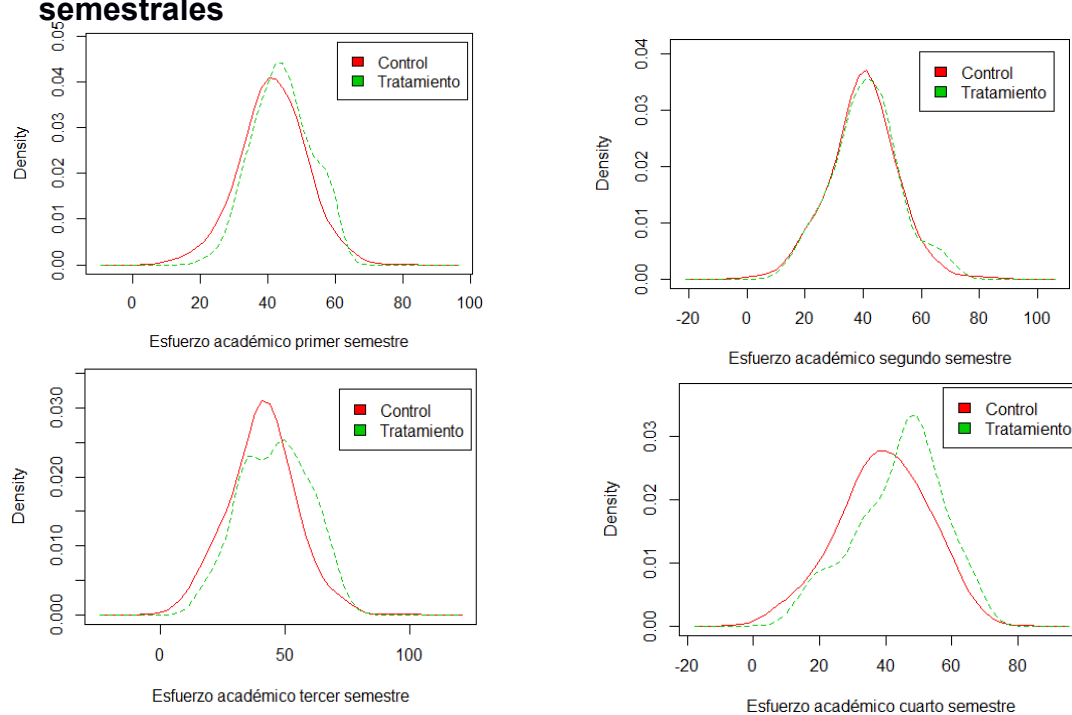
De acuerdo con las necesidades expuestas anteriormente, se creó el indicador semestral de esfuerzo académico (IEA) utilizado por Escobar et al. (2006) de tal forma que:

$$IEA_j = 2 \left(Nap * \frac{\sum P_j C_j}{\sum C_j} \right) + \left(Nec * \frac{\sum P_j C_j}{\sum C_j} \right) \longrightarrow IEA_j = 2(Nap * Ppp) + (Nec * Ppe)$$

Donde *Nap* es el número asignaturas propias del pénsum (básicas, profesionales y electivas profesionales); *Ppp* es el promedio ponderado propio del pensum; *Nec* es el número de electivas complementarias matriculadas (deporte, constitución política, arte, entre otras); *Ppe* es el promedio ponderado de electivas complementarias.

El Gráfico 1 muestra la distribución de densidad de Kernel para el indicador de esfuerzo académico construido para cada semestre académico por grupos de tratamiento y control. Se evidencia que, en los dos primeros semestres, ambos grupos guardan relación en sus distribuciones de densidad; por su parte, la distribución de los dos últimos semestres muestra que el grupo de tratamiento obtiene indicadores de esfuerzo más altos trasladándose la densidad al extremo derecho.

Gráfico 1. Indicador de esfuerzo académico: Distribuciones de densidad semestrales



anterior con el fin de analizar si el programa ASES tuvo impacto en el rendimiento académico de dicha cohorte a lo largo del ciclo básico donde se concentra la deserción temprana.

Para ello, se realiza una estimación de la probabilidad de participación de los estudiantes en el programa ASES por medio de un modelo probabilístico controlando por características socioeconómicas y académicas, dicha estimación no es más que los *Propensity Score*; posteriormente, se implementan tres modelos que contemplan diferentes métodos de coincidencias que permitirán construir el contrafactual y, al realizar una comparación entre los modelos, se podrá determinar cuál arroja el mejor resultado para la investigación. Se consideran los siguientes modelos de coincidencia:

Emparejamiento Ingenuo (PSM-I) modelo que empareja individuos del grupo de tratamiento y de control independientemente de la estructura de sus datos (pertenencia a un *cluster*), es decir, se ignora la estructura multinivel en la implementación de la coincidencia; *Emparejamiento por Coincidencia Pura (PSM-C)* modelo que empareja individuos del grupo de tratamiento y control respetando la estructura de los datos, coincide las unidades con los *clusters*. La coincidencia dentro de cada grupo garantiza automáticamente que todas las variables de nivel de *cluster* (medidas y no medidas) estén perfectamente equilibradas; *Emparejamiento Preferencial (PSM-P)* modelo que empareja individuos del grupo de tratamiento y control respetando la estructura de los datos, empieza buscando coincidencias dentro de cada *cluster*, si no tiene éxito en su respectivo grupo, las unidades de control se buscan en otros *clusters*.

2.2 Estimación de la probabilidad de participación

El punto de partida de la metodología consiste en hallar las probabilidades de participación en el programa objeto de medición. Dichas probabilidades tienen un papel protagónico en el procedimiento ya que recogen los efectos del conjunto de covariables especificadas en la estimación y son utilizadas para emparejar a los individuos. Se estimó la probabilidad de participación en el programa ASES por medio de un modelo probabilístico utilizando como variable dependiente la variable binaria ASES y siete variables explicativas.

Se utilizaron los criterios de información Akaike (AIC) y Bayesiano (BIC) para determinar el mejor modelo en términos de ajuste para estimar la probabilidad de participación en el programa; el modelo *Probit* es el elegido. Se encuentra que variables como sexo y raza no son determinantes de la participación en ASES y no se tienen en cuenta en la estimación; esto muestra que el diseño del programa está abierto para cualquier estudiante independientemente de su sexo y su color de piel. Por el contrario, se deja en evidencia que el programa está focalizado para aquellos estudiantes que cuentan con factores de riesgo de deserción tales como pertenecer a un estrato socioeconómico bajo, tener carencias en el acceso total a servicios públicos, pertenecer al régimen subsidiado, moverse de su ciudad de origen para instalarse en una nueva ciudad como Cali y un nivel educativo de la madre bajo.

2.3 Resultados modelos *Propensity Score Matching*

Se realiza la comparación de tres modelos alternativos para la estimación de PSM entre los grupos de tratamiento y control; para cada unidad tratada en la muestra, los algoritmos buscan la unidad de control más cercana en términos de puntaje de propensión, en caso de no haber una unidad de control disponible en el rango definido por el *caliper*, la unidad tratada se descarta de la muestra de trabajo ya que se encuentra por fuera del soporte común.

En la estimación se utilizó como variable de resultado el indicador de esfuerzo académico individualmente para cada semestre, ASES como variable que indica los tratamientos y controles, programa académico como un vector que describe la estructura de *clusters* y se estructuró el comando de forma que se calculara los ATT con emparejamiento uno a uno, *caliper* de 0,25 desviaciones estándar, sin reemplazamiento y se designó que en caso de que haya coincidencias en los *propensity score* para varios estudiantes, la elección se haga de forma aleatoria. Los resultados se exponen en la Tabla 5.

Tabla 5. Modelos

	PSM-I	PSM-C	PSM-P
Num unidades emparejadas	91	70	98
Num unidades no emparejadas	7	28	0

Primer semestre	% muestra emparejada	92,9%	71,4%	100%
	ATT	0,8781209	0,2913143	0,5569082
	Error estándar	1,172493	1,027734	1,057286
	Num unidades emparejadas	91	70	98
Segundo semestre	Num unidades no emparejadas	7	28	0
	% muestra emparejada	92,9%	71,4%	100%
	ATT	0,4171758	-0,2813286	0,2505714
	Error estándar	1,72815	1,225108	1
Tercer semestre	Num unidades emparejadas	91	70	98
	Num unidades no emparejadas	7	28	0
	% muestra emparejada	92,9%	71,4%	100%
	ATT	4,026352	3,601029	3,859337
Cuarto semestre	Error estándar	1,815169	1,424436	1,418441
	Num unidades emparejadas	91	70	98
	Num unidades no emparejadas	7	28	0
	% muestra emparejada	92,9%	71,4%	100%
	ATT	4,54111	2,479443	3,301673
	Error estándar	1,713359	1,614198	1,634543

Fuente: Elaboración propia

Se encontró un patrón en los resultados de cada alternativa de modelo propuesto para la investigación. El programa ASES tuvo un impacto positivo en el rendimiento académico de los estudiantes intervenidos a lo largo de los cuatro semestres que componen el ciclo básico del estudiante (Exceptuando en el segundo semestre del modelo PSM-C). Dicho patrón, permite encontrar que el segundo semestre (2016-II) fue un período académico en que el impacto de ASES disminuyó con respecto a la mejora que había proporcionado inicialmente; sin embargo, en el tercer y cuarto semestre el impacto crece en una alta proporción.

El modelo escogido para la investigación es el modelo de coincidencia pura (PSM-C) y la decisión se justifica en el *trade-off* entre sesgo y varianza. Al querer encontrar el efecto del programa ASES en el rendimiento académico de los estudiantes, se buscaron los individuos que guardaran la más estrecha semejanza para construir el contrafactual deseado; es por ello, que se decidió realizar un emparejamiento por *cluster*, sin reemplazamiento, 1 a 1, que al final permitiera analizar e interpretar los resultados de forma clara donde se tuviera certeza que son individuos comparables guiados por las pruebas de sensibilidad de Rosenbaum, balanceo de emparejamiento, p-valor de Kolmogorov- Smirnov y t-student.

Los resultados dejan en evidencia que el impacto de ASES en el esfuerzo académico de los estudiantes de la cohorte 2016-I para el primer semestre de estudios fue una mejoría de 0,29 puntos. En el segundo semestre, ASES tuvo un impacto en el esfuerzo académico de los estudiantes de -0,28 puntos, es decir, los estudiantes intervenidos obtuvieron un desempeño menor que sus clones no intervenidos. Para el tercer semestre el impacto del acompañamiento de ASES en el esfuerzo académico de los estudiantes intervenidos fue de 3,60 puntos por encima de los estudiantes sin intervención y, por último, en el cuarto semestre ASES mejoró el rendimiento de los estudiantes intervenidos en 2,47 puntos.

3. Conclusiones

Los resultados de la investigación sugieren que el rendimiento académico de los estudiantes intervenidos por ASES fue superior respecto al rendimiento académico de los estudiantes no intervenidos. En los primeros dos semestres se encontró que el efecto de ASES en el rendimiento de los estudiantes intervenidos fue pequeño o incluso no tuvo impacto, lo cual no es sorprendente, pues se puede considerar la primera etapa de ASES como una transición y una adecuación a las actividades y herramientas que brinda el programa; en cambio, a partir del primer año de intervención, los resultados del acompañamiento socioeducativo que instauró ASES en los estudiantes SPP muestran grandes cambios positivos.

La estimación por *Propensity Score Matching* mostró ser flexible al permitir ser aprovechada para estudios de economía de la educación donde las distribuciones de los datos guardan estructuras de *cluster* como los son los programas académicos, cursos de colegios e incluso instituciones educativas como colegios o universidades, generando resultados que fácilmente pueden ser interpretados.

Como observación metodológica se podría plantear que es posible que los resultados obtenidos puedan estar sesgados al no tener en el grupo de control una característica que se asemeje al subsidio que reciben los tratamientos. No obstante, los resultados que se encuentran con respecto al rendimiento académico en el primer año, no logran diferenciarse significativamente entre los grupos; los efectos del programa se ven claramente identificados en el segundo año de intervención.

Se esclarece el hecho de que la estrategia ASES es un mecanismo efectivo para el acercamiento de los estudiantes al éxito académico, evidenciado en este ejercicio los efectos positivos en el ciclo básico de las distintas carreras.

Referencias

Barbosa, F. A., Castillo, N. S., & Vásquez, M. L. (2018). Estrategia de Acompañamiento y Seguimiento Estudiantil en la Universidad del Valle (Colombia).

Bernal, R., & Peña, X. (2011). *Guía práctica para la evaluación de impacto*. Ediciones Uniandes-Universidad de los Andes.

De Escobar, V., de Tirado, N. D., de Santana, O. F., & Hernández, D. (2005). Estudio sobre la deserción y repitencia en la educación superior en Panamá. Consejo de Rectores.

Escobar, J., Largo, E., & Pérez, C. A. (2006). Factores asociados a la deserción y permanencia estudiantil en la Universidad del Valle (1994-2006). *Calí, Universidad del Valle, Vicerrectoría Académica, Facultad de Ciencias Sociales y Económicas, Centro de Investigación y documentación socioeconómica-CIDSE*.

Guzmán, C., Durán, D., Franco, J., Castaño, E., Gallón, S., Gómez, K., & Vásquez, J. (2009). Deserción estudiantil en la educación superior colombiana. Metodología de seguimiento, diagnóstico y elementos para su prevención. *Ministerio de Educación Nacional. Colombia*.

Lopera, C. (2008). Determinantes de la deserción universitaria en la Facultad de Economía Universidad del Rosario. *Borradores de Investigación*, (95), 26.

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2014). Informe mensual sobre el soporte técnico y avance del contrato para garantizar la alimentación, consolidación, validación y uso de la información del SPADIES.

Recuperado de:
http://www.mineduacion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/articles-254702_Informe_determinantes_desercion.pdf

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

Procrastinación en entornos universitarios: un análisis de su efecto sobre el rendimiento académico en universidades públicas y privadas del distrito metropolitano de Quito

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

Marcos Zumárraga-Espinosa

Gabriela Cevallos-Pozo

Universidad Politécnica Salesiana – Ecuador

mzumarraga@ups.edu.ec

Resumen.- La procrastinación se define en la literatura como la acción de retrasar, dilatar o postergar responsabilidades de manera deliberada, frecuentemente debido a fallos en la autorregulación de la conducta. En el ámbito universitario, este concepto ha adquirido relevancia explicativa en torno a problemáticas como el bajo rendimiento académico y el abandono de los estudios, vinculándose con aspectos como la falta de motivación intrínseca, trastornos de estrés y ansiedad, frustración con los estudios, deficiente gestión del tiempo, hábitos de estudio inapropiados y la presencia de creencias irracionales con respecto a las tareas. Dicho esto, la presente investigación evalúa empíricamente la relación entre procrastinación académica y rendimiento académico en el contexto ecuatoriano. El propósito del estudio consiste en contribuir al conocimiento sobre los determinantes del desempeño académico universitario, favoreciendo en consecuencia la formulación de intervenciones institucionales más eficaces en torno al mejoramiento de la retención académica.

Para el estudio empírico se empleó una muestra compuesta por 614 estudiantes de universidades públicas (44.1%) y privadas (55.9%) del Distrito Metropolitano de Quito (DMQ), Ecuador. El 50.5% de los participantes fueron hombres y el 49.5% mujeres, la edad promedio se situó en 21.4 años. Para el análisis de datos se emplearon modelos de regresión multivariante. Con la intención de realizar una prueba conservadora del efecto de la procrastinación académica sobre el desempeño académico, se optó por controlar la influencia de otros factores conceptualmente asociados con la variable dependiente. Los predictores adicionales incluidos fueron: sexo, edad, ingresos familiares, autoeficacia, semestre o nivel académico en el que se encuentra el estudiante, satisfacción con los estudios, repitencia académica y antecedentes de deserción universitaria. Los resultados del análisis de regresión muestran que la

procrastinación académica se relaciona de modo significativo y negativo con el rendimiento de los estudiantes universitarios. En otras palabras, se observa que quienes mantienen un comportamiento procrastinador más intenso tienden a reportar puntajes más bajos de rendimiento académico. Un examen complementario indica que este efecto permanece estable sin importar el sexo de los estudiantes, aunque los hombres tienden a procrastinar más que las mujeres. Por el contrario, el resto de predictores muestran patrones de asociación diferenciados con el rendimiento según se trate de hombres o mujeres, sugiriendo la necesidad de formular modelos explicativos específicos por sexo.

Finalmente se discuten las implicaciones de los hallazgos efectuados, situando a la procrastinación como un factor explicativo relevante al momento de formular estrategias institucionales centradas en el diagnóstico temprano de problemas de autorregulación en los estudiantes de nuevo ingreso, permitiendo introducir acciones orientadas a la reducción de las conductas procrastinadoras una vez han sido detectadas. De manera que se estimulen hábitos apropiados para un desempeño académico satisfactorio, que en consecuencia aporten a la disminución de los niveles de abandono universitario por causas académicas y motivacionales. Cabe mencionar que los mecanismos a través de los cuales la procrastinación afecta el rendimiento y la deserción universitaria son variados y de distinta naturaleza, haciendo que su estudio constituya un campo fructífero para la búsqueda de nuevos entendimientos sobre las problemáticas estudiadas.

Descriptor o Palabras Clave: Procrastinación académica, Rendimiento académico, Abandono universitario, Regresión multivariante, Ecuador

1.- INTRODUCCIÓN

La deserción estudiantil se ha posicionado en la actualidad como una problemática de gran relevancia en la agenda de instituciones de educación superior, organismos internacionales y autoridades educativas gubernamentales. Este fenómeno ha sido ampliamente estudiado debido al porcentaje representativo de estudiantes que no logran finalizar con éxito sus estudios universitarios, junto con los costos sociales, emocionales y económicos que esto conlleva (Díaz Peralta, 2008). Importantes esfuerzos de investigación se han realizado con el objetivo de entender las características, causas y consecuencias asociadas a la deserción universitaria, así como los mecanismos para reducirla. Al respecto, diversas perspectivas convergen en la necesidad de un enfoque integral, que tome en cuenta que el estudiante que inicia sus estudios en la educación superior tiene que afrontar una serie de desafíos a lo largo de su formación profesional. Desafíos relacionados a circunstancias familiares, sociales, económicas, y personales que intervienen sobre un conjunto de aspectos cognitivos, conductuales y emocionales que muchas veces no son

resueltos, afectando así el rendimiento académico y por ende, la permanencia en la universidad (Chan, 2011; Navarro, 2016).

En el curso de la exploración de nuevas variables que den cuenta del rendimiento académico y la deserción universitaria, la procrastinación académica se ha convertido en un factor explicativo de creciente interés para la construcción de modelos teórico-conceptuales que permitan un entendimiento más completo sobre estos fenómenos. La procrastinación académica es considerada como un patrón de conducta desadaptativo en el cual, la persona evita atender de manera oportuna una responsabilidad necesaria, aplazando tareas específicas o la toma de decisiones, con el conocimiento previo de las consecuencias negativas que ello implica (Angarita, 2012). Dicho esto, la mayor parte de estudios que abordan esta problemática en contextos universitarios coinciden en su relación con aspectos como el bajo desempeño y el abandono (Álvarez, 2010), asumiendo generalmente a la procrastinación como el producto de una falla en la autorregulación académica (Domínguez-Lara, 2017). En línea con lo expuesto, el presente trabajo se propone analizar la relación entre procrastinación académica y rendimiento académico en el contexto universitario ecuatoriano. Buscando, de esta manera, contribuir al conocimiento sobre los determinantes del desempeño académico, además de proporcionar información útil para la formulación de intervenciones institucionales más eficaces en torno al mejoramiento de la retención académica.

2.- MARCO TEÓRICO

Se entiende al “abandono” como el fracaso en la culminación de un curso o programa de estudios, y en el cumplimiento de una meta deseada (Bravo, Illescas, Larriva y Peña, 2017). Se caracteriza por la disminución en el número de estudiantes que participan en un curso o programa educativo, dando lugar a un porcentaje que no logra permanecer hasta su finalización (Garzón y Gil, 2017a), se considera también a un estudiante como desertor cuando ha abandonado la institución educativa durante dos o tres periodos académicos consecutivos (Navarro, 2016). Este fenómeno ocurre por varios factores y tomando en cuenta la trayectoria académica, ya que puede presentarse en distintos momentos de la vida estudiantil, respondiendo a estructuras causales diferenciadas. En términos generales, los determinantes de la deserción se clasifican con frecuencia en: a) *factor económico*, cuando no se cuenta con los recursos financieros suficientes para mantener los estudios (Garzón y Gil, 2017a); b) *factores sociales*, como el desempleo de los padres o padres con bajo nivel educativo;

c) *factores personales*, como el porcentaje de materias repetidas, la baja motivación al estudio, descontento con la carrera elegida, el bajo rendimiento académico; y d) *factores institucionales*, como es la escasez de programas de apoyo estudiantil (Navarro, 2016). Cada uno de estos factores pueden darse, antes de iniciar la carrera, durante el curso del semestre o en el transcurso de la carrera (Bravo, Illescas, Larriva y Peña, 2017). En consecuencia, el estudiante

universitario se encuentra evaluando constantemente su permanencia en la carrera.

En tanto, el rendimiento académico constituye uno de predictores más importantes de la conducta desertora (Garzón y Gil, 2017a), éste refleja el nivel de logro que es capaz de alcanzar un estudiante frente a las exigencias de su entorno educativo, medido a través de altas o bajas calificaciones (Navarro, 2016). Entre sus explicaciones más estudiadas se encuentra el grado de interés o de aversión que experimenta el individuo frente a una determinada tarea, los procesos motivacionales involucrados y la percepción, tanto de la dificultad de la tarea como de las propias habilidades, que van a influir en el nivel de esfuerzo invertido en el proceso de aprendizaje y las actividades académicas (Domínguez-Lara, 2017). No obstante, las variables revisadas no son las únicas que pueden afectar el rendimiento estudiantil, existen nuevas aristas que aportan a la comprensión del fenómeno de deserción por su grado de influencia sobre el desempeño académico, una de ellas y que se encuentra aún en estudio, consiste en la procrastinación académica (Navarro, 2016). Este constructo procede del latín “procrastinare”, que significa “dejar para mañana”, concibiéndose como la tendencia irracional y voluntaria a posponer, retrasar o evitar las actividades académicas que deben ser realizadas o entregadas en un margen estimado de tiempo (Angarita, 2012; Garzón y Gil, 2017b). Un estudiante presenta tendencia a procrastinar cuando la tarea que debe realizar le resulta aversiva o desagradable, acarreando cargas significativas de ansiedad por la constante demora en la realización de tareas, esperándose hasta el último minuto para empezar a ejecutarlas (Domínguez-Lara, 2017; Angarita, 2012).

A nivel teórico, la procrastinación académica se inserta en los modelos desarrollados en torno a la autorregulación del aprendizaje, catalogándose como un fallo autorregulatorio. La autorregulación académica se conecta fuertemente con el trabajo autónomo que el estudiante realiza con el propósito de adoptar un papel activo en su proceso de aprendizaje, estableciendo metas específicas y tratando de conocer, controlar y regular sus cogniciones, motivaciones y conductas a fin de lograrlas en los plazos previstos (Garzón y Gil, 2017a; Navarro, 2016). Es así que la autorregulación se relaciona negativamente con la procrastinación, pues cuando ésta última sucede, la persona en lugar de establecer rutas de ejecución óptimas, posterga las actividades (Lamas, 2008). Así, los estudiantes que presentan mayores niveles de procrastinación académica tienden a manifestar apatía por las tareas, disminuyendo el impulso necesario para elaborarlas y las posibilidades de entregarlas dentro de los tiempos establecidos. El esfuerzo de realización es mínimo y el tiempo empleado insuficiente, por estas razones las calificaciones tienden a ser más bajas (Bolívar, Ballesteros y Ramírez, 2014; Garzón y Gil, 2017a; Álvarez, 2010). De manera opuesta, se considera que el aprendizaje autorregulado genera un impacto positivo sobre el rendimiento académico (Chan, 2011).

Existe evidencia que indica que aquellas estrategias institucionales centradas en fortalecer las habilidades académicas de los estudiantes producen resultados positivos en términos de desempeño académico (Garzón y Gil, 2017a), pues refuerzan capacidades para la regulación y administración más eficaz de los esfuerzos académicos (Navarro, 2016), mejorando la gestión del tiempo y reduciendo la procrastinación. Contribuyendo, en consecuencia, a reducir las probabilidades de deserción por razones académicas. Por último, estudios empíricos han detectado diferencias de género en el comportamiento procrastinador, con tendencia a mayor intensidad en hombres (Balkis y Duru, 2009; Domínguez-Lara y Campos-Uscanga, 2017; Özer, Demir y Ferrari, 2009). Esto plantea interrogantes sobre la posibilidad de que el efecto de la procrastinación académica pueda variar entre hombres y mujeres. Con base a la argumentación expuesta, las preguntas de investigación que orientan el presente estudio son las siguientes:

- ¿En qué medida la procrastinación académica se relaciona con el rendimiento académico?
- ¿Existen diferencias de género en el efecto de la procrastinación sobre el rendimiento académico?

3.- MÉTODO

Participantes y procedimiento

La evaluación empírica de las preguntas de investigación se efectuó a partir de una muestra de 614 estudiantes universitarios del Distrito Metropolitano de Quito (DMQ). El 44.1% de los participantes corresponden a establecimientos públicos y el 55.9% a instituciones privadas. La muestra se conformó por 310 (50.5%) hombres y 304 (49.5%) mujeres, la edad promedio se situó en 21.4 años ($DT = 2.6$). Los datos se recopilaron mediante una encuesta general de conductas académicas desarrollada por el Grupo de Innovación Educativa (GIE) de Orientación Vocacional y Profesional de la Universidad Politécnica Salesiana (UPS – Sede Quito). El levantamiento de información tuvo lugar con la ayuda de estudiantes de la carrera de Psicología de la Universidad Politécnica Salesiana (UPS-Sede Quito), durante el mes de enero del 2019. Previo a la aplicación de los cuestionarios, los participantes fueron debidamente informados sobre los objetivos del estudio y los respectivos protocolos de confidencialidad.

Variables e instrumentos

Procrastinación académica: Para su medición se empleó la escala desarrollada originalmente por Busko (1998) y adaptada al español por Álvarez (2010). Este instrumento consta de 16 ítems. Cada ítem cuenta con las siguientes opciones de respuesta: 1 (*Nunca*), 2 (*Pocas veces*), 3 (*A veces*), 4 (*Casi siempre*), 5 (*Siempre*). Con el objetivo de verificar la estructura factorial del instrumento, los datos recopilados se sometieron a un análisis factorial exploratorio (AFE) con especificaciones de máxima verosimilitud y rotación varimax. Como resultado del

AFE efectuado se suprimieron 7 ítems (1, 3, 4, 5, 6, 15, 16) por presentar cargas factoriales insuficientes (< 0.30) o constituir dimensiones periféricas (Lloret-Segura et al., 2014). La versión depurada de la escala de procrastinación académica posee una estructura bifactorial y una varianza explicada del 43.32%. Las dimensiones identificadas pueden definirse como postergación de actividades (ítems 8, 9) y autorregulación académica (ítems 2, 7, 10, 11, 12, 13, 14), coincidiendo en este sentido con los trabajos de Domínguez-Lara, Villegas-García y Centeno-Leyva (2014) y Moreta-Herrera y Durán-Rodríguez (2018). La confiabilidad de la escala reducida se evaluó a través del coeficiente Alfa de Cronbach, obteniéndose un resultado satisfactorio ($\alpha = 0.77$). El índice de procrastinación académica se calculó por medio de la sumatoria de los ítems retenidos ($M = 22.3$, $DT = 5.3$).

Rendimiento académico: Se midió a partir de un enfoque autopercebido. Partiendo de una escala de valoración que va desde 1 (*Muy malo*) hasta 10 (*Sobresaliente*), se solicitó a los participantes que califiquen su propio rendimiento académico, tomando en cuenta todas las asignaturas tomadas en el semestre académico en curso y el semestre inmediatamente anterior ($M = 7.6$, $DT = 1.0$).

Ingresos familiares: Esta variable se evaluó mediante una escala compuesta por 10 intervalos de ingresos, con un mínimo de “0 hasta 394 USD” (7.2%) y un máximo de “3547 USD o más” (3.3%). La moda se situó en el rango de “789 hasta 1182 USD” (26.2%).

Autoeficacia general: Se utilizó la escala desarrollada por Alegre (2013), que consta de 20 ítems con opciones de respuesta tipo Likert que varían desde 1 (*Totalmente en desacuerdo*) hasta 5 (*Totalmente de acuerdo*). Mediante AFE se identifica una estructura bifactorial que explica el 48.4% de la variabilidad de los ítems ($\alpha = 0.94$). El índice de autoeficacia general resulta de la sumatoria de los reactivos de la escala ($M = 79.7$, $DT = 10.7$).

Satisfacción con los estudios: Su medición se efectuó a partir de la escala breve de satisfacción con los estudios (EBSE) formulada por Merino-Soto, Domínguez-Lara y Fernández-Arata (2017). Esta escala se encuentra integrada por 3 ítems tipo Likert con 5 opciones de respuestas que van desde 1 (*Totalmente en desacuerdo*) hasta 5 (*Totalmente de acuerdo*). El AFE efectuado permite verificar una estructura unidimensional con una varianza explicada el 64.1% ($\alpha = 0.84$). El índice de satisfacción con los estudios se calculó sumando los puntajes registrados en cada ítem ($M = 11.2$, $DT = 2.5$).

Repitencia académica: La repitencia se midió a partir de una variable dicotómica, asignándose el valor de 1 (39.2%) a los participantes que reportaron haber repetido alguna asignatura en la carrea que actualmente estudian, y 0 (60.8%) a quienes no cuentan con antecedentes de repitencia.

Deserción universitaria previa: Se evaluó mediante una variable dicotómica. Se asignó el valor 1 (23.7%) a los participantes que reportaron haber abandonado

otra carrera o institución universitaria antes del programa de estudios que actualmente cursan, y 0 (76.3%) a quienes no indicaron antecedentes de deserción.

Variables sociodemográficas: También se consultó el sexo (Femenino = 1; Masculino = 0) y la edad de los participantes ($M = 21.4$, $DT = 2.6$), junto con el nivel o semestre académico que se encontraban cursando en sus respectivas carreras ($M = 3.9$, $DT = 2.3$).

4.- RESULTADOS

La relación entre procrastinación académica y rendimiento académico se evaluó mediante la técnica de regresión multivariante por mínimos cuadrados ordinarios. Con el propósito de realizar una prueba conservadora de dicha relación, los modelos de regresión incluyen como controles a un conjunto de predictores conceptualmente vinculados con el rendimiento académico en entornos universitarios. Asimismo, se optó por la modalidad de regresión por bloques, con el fin de estimar el aporte explicativo de la procrastinación académica con respecto al rendimiento académico. Se empleó el paquete estadístico SPSS 23.

La Tabla 1 muestra los resultados del análisis de regresión múltiple. Como se puede observar, existe una relación estadísticamente significativa y negativa entre la procrastinación académica y el rendimiento académico ($\beta = -0.217$; $p < 0.001$), siendo los estudiantes que procrastinan sus tareas y responsabilidades académicas con mayor frecuencia quienes, como resultado, tienden a reportar menores niveles de rendimiento académico. En cuanto a las variables de control incluidas, tanto la edad ($\beta = -0.096$; $p < 0.05$) como la repitencia académica ($\beta = -0.189$; $p < 0.001$) influyen negativamente en el rendimiento académico. Esto sugiere que tener mayor edad y repetir asignaturas constituyen factores desfavorables para el desempeño académico. En contraposición, la autoeficacia ($\beta = 0.086$; $p < 0.05$), el nivel académico ($\beta = 0.109$; $p < 0.05$), la satisfacción con los estudios ($\beta = 0.280$; $p < 0.001$) y los antecedentes de deserción universitaria ($\beta = 0.099$; $p < 0.05$) actúan como predictores positivos del rendimiento académico.

Tabla 1. Regresión multivariante del rendimiento académico

Predictores	β	
<i>Variables de control</i>		
Sexo (Femenino = 1)	0.040	
Edad		-0.096*
Ingresos familiares	0.068	
Autoeficacia general	0.086*	
Nivel académico	0.109*	
Satisfacción con los estudios		0.280***
Repitencia académica (Sí = 1)		-0.189***
Deserción universitaria previa (Sí = 1)	0.099*	
R^2	26.1%	
Procrastinación académica		-0.217***
R^2 Incremental	3.4%	

R² Total	29.5%
----------------------------	--------------

Nota: *p < 0.05 (5%); ***p < 0.001 (0.1%). Se presentan los coeficientes de regresión estandarizados.

Fuente: Datos recopilados por el GIE de Orientación Vocacional y Profesional (UPS-Sede Quito), enero del 2019. Elaboración propia.

Por lo tanto, un mayor sentido de autoeficacia en términos generales, cursar un nivel o semestre académico más avanzado y sentirse satisfecho con la carrera estudiada, son aspectos que favorecen la obtención de calificaciones más altas. En el caso de los antecedentes de deserción, parecería ser que haber desertado previamente de otra carrera o institución universitaria incide favorablemente en el logro académico al interior de los programas de estudio elegidos posteriormente. Una explicación tentativa podría residir en cuestiones de madurez vocacional y acumulación de experiencia académica. El conjunto de variables incluidas en el modelo de regresión explican el 29.5% de la variabilidad observada en el rendimiento académico, mientras que la procrastinación académica aporta con una varianza explicada del 3.4%.

Género, procrastinación académica y rendimiento académico

Dado que el comportamiento procrastinador tiende a diferenciarse entre hombres y mujeres, se procedió a explorar la posibilidad de que el efecto de la procrastinación académica sobre el rendimiento académico esté condicionado por el sexo. En primera instancia, mediante la técnica ANOVA se verificó que los hombres tienden a procrastinar más que las mujeres en el ámbito universitario ($F(1,593) = 29.4, p < 0.001$). En segundo lugar, se segmentó la muestra original para la construcción de modelos de regresión diferenciados para el caso de hombres y mujeres.

Las regresiones desagregadas por sexo se presentan en la Tabla 2. La procrastinación académica influye negativamente sobre el rendimiento académico tanto en hombres ($\beta = -0.214; p < 0.001$) como en mujeres ($\beta = -0.215; p < 0.001$). Tomando en cuenta los coeficientes de regresión estandarizados, los resultados sugieren que el efecto de la procrastinación académica es indiferente al sexo de los estudiantes, aunque los datos indican poder explicativo ligeramente mayor en cuanto al rendimiento académico de los hombres ($\Delta R^2 = 3.5\%$). Por último, resulta interesante el cambio observado en los patrones explicativos respecto al resto de predictores considerados en el análisis de regresión. Si bien la satisfacción con los estudios y la repitencia académica se relacionan de la misma forma con el rendimiento académico sin importar el género, el desempeño de las mujeres se conecta negativamente con la edad y de modo positivo con los ingresos familiares. En contraste, la autoeficacia general y el nivel o semestre académico cursado son predictores positivos para el rendimiento de los hombres.

Tabla 2. Regresión multivariante del rendimiento académico por sexo de los participantes

	Hombres	Mujeres
--	----------------	----------------

Predictores	β	β
<i>Variables de control</i>		
Edad	-0.043	-0.154*
Ingresos familiares	0.001	0.130*
Autoeficacia general	0.134*	0.035
Nivel académico	0.173**	0.059
Satisfacción con los estudios	0.236***	0.323***
Repetencia académica (Sí)	-0.197**	-0.170**
Deserción universitaria previa (Sí)	0.071	0.126*
R²	23.0%	31.0%
Procrastinación académica	-0.214***	-0.215***
R² Incremental	3.5%	3.0%
R² Total	26.5%	34.0%

Nota: *p < 0.05 (5%); **p < 0.01 (1%); ***p < 0.001 (0.1%). Se presentan los coeficientes de regresión estandarizados.

Fuente: Datos recopilados por el GIE de Orientación Vocacional y Profesional (UPS-Sede Quito), enero del 2019. Elaboración propia.

5.- Conclusiones

La investigación presentada aporta conocimiento sobre los efectos de la procrastinación académica en el entorno universitario ecuatoriano. En este sentido, los resultados del análisis de regresión multivariante efectuado muestran que el comportamiento procrastinador influye negativamente sobre el rendimiento académico. Además, un examen desagregado por sexo indica que los efectos de la procrastinación académica se mantienen prácticamente estables tanto en hombres como en mujeres, a pesar de constatar empíricamente que los hombres tienden a procrastinar más que las mujeres. De este modo, el estudio efectuado amplía la literatura en cuanto a los factores que moderan la relación entre procrastinación y rendimiento universitario, sugiriendo que el sexo no desempeña tal papel. Por el contrario, las regresiones por sexo revelaron patrones explicativos diferenciados para las variables de control, siendo un tópico que requiere estudiarse con mayor detalle en futuras investigaciones. En términos de deserción universitaria, los hallazgos efectuados sitúan a la procrastinación como una variable importante a tomarse en cuenta al momento de formular estrategias institucionales orientadas a reducir el abandono por razones académicas. Junto con acciones de orientación vocacional y profesional más eficaces, el desarrollo de habilidades académicas se convierte en una ruta de intervención temprana que puede favorecer de manera importante los resultados académicos estudiantiles. Cabe señalar que aspectos como la adopción de estrategias autorregulatorias y la reducción de conductas procrastinadoras pueden entrenarse exitosamente a través de cursos o programas de acompañamiento específicos (Garzón y Gil, 2017a). Por último, si bien se empleó una muestra de varias universidades del DMQ, se requieren estudios basados en datos longitudinales y muestras de mayor alcance para una verificación exhaustiva de los resultados aquí presentados. Queda por explorar, igualmente,

las variables mediadoras y moderadoras intervienen en la relación entre procrastinación y desempeño académico.

6.- Referencias

- Alegre, A. A. (2013). Autoeficacia y procrastinación académica en estudiantes universitarios de Lima Metropolitana. *Propósitos y representaciones*, 1(2), 57-82. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2013.v1n2.29>
- Álvarez, Ó. (2010). Procrastinación general y académica en una muestra de estudiantes de secundaria de Lima metropolitana. *Persona: Revista de la Facultad de Psicología*, (13), 159-177. Disponible en: <http://revistas.ulima.edu.pe/index.php/Persona/article/view/270>
- Angarita, L. D. (2012). Aproximación a un concepto actualizado de la procrastinación. *Revista Iberoamericana de Psicología*, 5(2), 85-94. Disponible en: <https://reviberopsicologia.iberu.edu.co/article/view/249>
- Balkis, M., & Duru, E. (2009). Prevalence of Academic Procrastination Behavior among pre-service teachers, and its relationship with demographics and individual preferences. *Journal of Theory & Practice in Education (JTPE)*, 5(1).
- Bolívar, D. P., Ballesteros, L. P. y Ramírez, C. S. (2014). Relación entre procrastinación académica y ansiedad-rasgo en estudiantes de psicología. *Cuadernos hispanoamericanos de Psicología*, 14(1), 31-44. Disponible en: <https://doi.org/10.18270/chps.v14i1.1343>
- Bravo, F., Illescas, L., Larriva, S., y Peña, M. (2017). Causas de Deserción en el Ingreso a la Universidad; un Estudio de caso. *Revista de la Facultad de Ciencias Químicas*, 17, 48-59. Disponible en: <https://publicaciones.ucuenca.edu.ec/ojs/index.php/quimica/article/view/1693>
- Busko, D. A. (1998). Causes and consequences of perfectionism and procrastination: A structural equation model. Tesis de maestría no publicada. Guelph, Ontario: University of Guelph.
- Chan, L. A. (2011). Procrastinación académica como predictor en el rendimiento académico en educación superior. *Universidad Femenina del Sagrado Corazón, Lima-Perú*, 7(1), 53-62.
- Díaz Peralta, C. (2008). Modelo conceptual para la deserción estudiantil universitaria chilena. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 34(2), 65-86. Disponible en: <https://doi.org/10.4067/S0718-07052008000200004>
- Domínguez-Lara, S. (2017). Procrastinación académica, afrontamiento de la ansiedad pre-examen y rendimiento académico en estudiantes de psicología: análisis preliminar. *Cultura: Revista de la Asociación de Docentes de la USMP*, 31.
- Domínguez-Lara, S. A. y Campos-Uscanga, Y. (2017). Influencia de la satisfacción con los estudios sobre la procrastinación académica en estudiantes de psicología: un estudio preliminar. *Liberabit*, 23(1), 123-135. Disponible en: <http://ojs3.revistaliberabit.com/index.php/Liberabit/article/view/50>
- Domínguez Lara, S. A., Villegas García, G. y Centeno Leyva, S. B. (2014). Procrastinación académica: validación de una escala en una muestra de estudiantes de una universidad privada. *Liberabit*, 20(2), 293-304.
- Garzón, A. y Gil, J. (2017a). El papel de la procrastinación académica como factor de la deserción universitaria. *Revista Complutense de Educación*, 28 (1), 307-324. Disponible en: <http://hdl.handle.net/11441/69005>
- Garzón, A. & Gil, J. (2017b). Gestión del tiempo y procrastinación en la educación superior. *Universitas Psychologica*, 16(3), 124-136. Disponible en: <http://www.scielo.org.co/pdf/rups/v16n3/1657-9267-rups-16-03-00124.pdf>

- Lamas, H. (2008). Aprendizaje autorregulado, motivación y rendimiento académico. *Liberabit*, 14(14), 15-20.
- Merino-Soto, C., Dominguez-Lara, S., & Fernández-Arata, M. (2017). Validación inicial de una Escala Breve de Satisfacción con los Estudios en estudiantes universitarios de Lima. *Educación Médica*, 18(1), 74-77. Disponible en: <https://doi.org/10.1016/j.edumed.2016.06.016>
- Moreta-Herrera, R. y Durán-Rodríguez, T. (2018). Propiedades psicométricas de la Escala de Procrastinación Académica (EPA) en estudiantes de psicología de Ambato, Ecuador. *Salud & Sociedad*, 9(3), 236-247. Disponible en: <https://doi.org/10.22199/S07187475.2018.0003.00003>
- Navarro, C. (2016). Rendimiento académico: una mirada desde la procrastinación y la motivación intrínseca. *Revista Khatarsis*, N.21, 241-271. Disponible en: <http://revistas.iue.edu.co/index.php/katharsis.b>
- Özer, B. U., Demir, A. y Ferrari, J. R. (2009). Exploring academic procrastination among Turkish students: Possible gender differences in prevalence and reasons. *The Journal of social psychology*, 149(2), 241-257. Disponible en: <https://doi.org/10.3200/SOCP.149.2.241-257>

Permanencia de estudiantes de primer año en una institución de educación superior, según perfil y acciones de apoyo implementadas durante 2018

Línea Temática: Prácticas de integración universitaria para la reducción del abandono: Tutoría entre pares

Veronica Aguila vero.aguila.moenne@gmail.com Chile UNAB

1. Resumen. En el contexto nacional donde la educación superior se construye como un sistema diverso, con un acceso ampliamente superior a décadas pasadas, surge la necesidad de implementar acciones de apoyo académico para entregar herramientas a estudiantes de primer ingreso que les permita permanecer en sus programas y disminuir los índices de deserción estudiantil. El presente trabajo tiene como principal objetivo indagar sobre los resultados en torno a aprobación de asignaturas y retención estudiantil de la cohorte 2018 de una universidad privada, relacionando ambos indicadores con la implementación de un programa de tutoría de pares que se inscribe dentro de un sistema de apoyo académico, en el marco del modelo de retención Institucional.

El estudio asume un enfoque cuantitativo, en tanto analiza de manera estadística los resultados de estudiantes tempranamente alertados según criterios establecidos por la institución, que participan en asignaturas determinadas como críticas y que forman parte del programa de tutorías académicas implementadas por el Centro Integral de Apoyo y Desarrollo al estudiante de la Universidad Andrés Bello. El trabajo contempla el análisis de resultados en aprobación de asignaturas y en la permanencia en la universidad de estudiantes cohorte 2018, al desagregar factores de riesgos propios de los estudiantes.

Dentro de los principales hallazgos destaca que las tasas de retención de aquellos estudiantes que participaron en tutorías en los diversos grupos comparados y tomando en consideración diferentes factores de alerta, son consistentemente mayores respecto de aquellos que no reciben este tipo de apoyo. En particular destaca que estudiantes que son padres y madres se constituyen en un grupo que se ven ampliamente favorecidos en términos de permanencia al participar del programa de tutorías, superando en 17 puntos de retención a estudiantes en iguales condiciones que no son parte del programa de apoyo. Otro aspecto importante que se desprende de este estudio es que el tipo de alerta académica y los factores considerados para focalizar el trabajo de apoyo se deben replantear para procurar que los recursos y esfuerzos comprometidos beneficien a aquellos que más lo requieren.

Finalmente cabe mencionar que la realización de este tipo de trabajo favorece la sistematización de los resultados de una perspectiva de retención institucional y

colabora con la toma de decisiones a partir de evidencias concretas. También aporta a considerar que el apoyo a estudiantes debe ser construido bajo múltiples variables ya que la permanencia de los y las estudiantes no se define de manera exclusiva por la aprobación de asignaturas, sino que también por otros factores, que aunque no se pueden desprender directamente del presente análisis, nos parece que se vincula con la posibilidad de acogida y el desarrollo de un compromiso con su propio proceso de formación.

Descriptor o Palabras Clave: Educación Superior, Modelo de Retención, Tutorías de Pares, Estudiantes Alertados, Asignatura Críticas.

2. Introducción

En Chile, el número de estudiantes que acceden a la educación superior ha crecido de manera sostenida en las últimas décadas, siendo en 2018 un 57% los adultos que acceden a una institución de educación superior (Educación 2020, 2017) porcentaje similar al promedio de los países miembros de la Organización para la Cooperación y el desarrollo Económico (OCDE). De esta manera, tal como señala Lavado (2016), Chile ha pasado de ser un sistema de educación elitista a uno de carácter masivo y diversificado. Esta situación demanda a las instituciones de educación superior acoger la diversidad de sus estudiantes, generando mecanismos de nivelación y acompañamiento para aquellos que lo requieran y así favorecer su permanencia, reduciendo los indicadores de deserción estudiantil. Por otra parte, exige a las instituciones poder diversificar sus estrategias de análisis para generar sistemas de apoyos pertinentes a esta nueva diversidad estudiantil.

Considerando este contexto masivo, amplio y heterogéneo (AEQUALIS, 2013) emerge el Programa de Tutorías de la Universidad Andrés Bello (UNAB), formando parte del programa de apoyo académico liderado por el Centro Integral de Acompañamiento y Desarrollo al Estudiante (CIADE), el cual se orienta a responder de manera integral a los desafíos que enfrentan los estudiantes en su incorporación y trayectoria formativa, como parte del modelo de retención institucional.

La UNAB es una institución de educación superior privada que en cifras oficiales da cuenta de una matrícula de 47.215 estudiantes durante el año 2016. Según se registra en el informe de autoevaluación Institucional (2017) el 58,5% de los estudiantes pertenecen a la primera generación en acceder a la educación superior y en su gran mayoría provienen de la educación municipal y particular subvencionada. La UNAB se reconoce y valora como una comunidad diversa, donde su misión de educar para transformar se materializa también desde la inclusión para que la igualdad se materialice en el respeto a la diversidad.

2.1 Modelo de retención institucional

Entendiendo que la retención es un factor que impacta en los indicadores de calidad de las instituciones de educación superior, la permanencia de estudiantes principalmente de primer año se ha transformado en una cuestión central en la gestión institucional.

La UNAB ha desarrollado un modelo de retención que tiene como objetivo principal mejorar continuamente las tasas de retención estudiantil mediante procesos coordinados de diagnóstico apoyo y acompañamiento tanto de los estudiantes con mayor riesgo de abandono como de situaciones colectivas que afecten la progresión de los mismos (UNAB, 2017).

A partir de análisis bibliográficos y la propia experiencia institucional, la UNAB ha determinado ocho factores críticos que determinarían la deserción de estudiantes de pregrado diurno de los cuales se hace cargo el modelo. Estos factores son los siguientes: rendimiento académico, alineamiento vocacional y propósitos personales, percepción de calidad de la institución, factores psicológicos y de salud, integración a la vida universitaria, integración académica, apoyo familiar y factores económicos. El modelo de retención de la UNAB se sustenta en 5 pilares fundamentales: organización, personalización, cultura de servicio, acciones de apoyo y mejora continua y comunicación (UNAB, 2017).

2.2 Programa de tutoría de pares

El CIADE es una de las unidades de gestión perteneciente a la Vicerrectoría Académica de la UNAB, que colabora con el proceso de retención estudiantil, abarcando algunos factores de deserción antes descritos con principal foco en los apoyos referidos a las áreas de rendimiento académico, alineamiento vocacional e integración académica. Es en este contexto que se desarrolla el programa de tutoría académica de pares, que se define como un espacio de aprendizaje colaborativo en el cual un estudiante de curso superior (Tutor-Mentor), destacado en su carrera y con habilidades pedagógicas, trabaja durante el semestre apoyando principalmente a estudiantes alertados, fundamentalmente de primer año.

El programa de tutoría académica se realiza a través de un proceso secuencial que comienza con la definición de las asignaturas críticas para luego alertar a estudiantes que recién ingresan a la universidad y que poseen factores de riesgo de deserción, para luego invitarlos e incentivarlos a que participen en el programa.

Las asignaturas críticas se definieron a través de los siguientes criterios: Pertenecer al área de las Ciencias Básicas y presentar altos índices de reprobación histórica.

Respecto de la asignación de las alertas académicas a estudiantes nuevos es importante señalar que en el contexto UNAB 2018 el criterio que se utilizó fue el de incluir a estudiantes que realizaron sus estudios de educación secundaria en establecimientos municipales y particulares con subvención del estado cuya

calificación de egreso fuese mayor a 5,5 (donde el mínimo es 1 y el máximo es 7) y hayan egresado entre 2016 y 2017.

2.3 Metodología

El presente trabajo posee un enfoque cuantitativo, en tanto mide los resultados de estudiantes nuevos de la cohorte 2018 de en relación a la aprobación de asignaturas y la tasa de retención de éstos al comprobar su re matrícula en 2019. Para el análisis de las tasas de aprobación se consideraron únicamente las asignaturas para las cuales hubo programas de tutorías disponibles, mientras que para la evaluación de la retención se consideraron únicamente aquellos estudiantes que hayan inscrito al menos una de estas asignaturas durante el año académico señalado.

Por otra parte, con el objetivo de poder medir el efecto de las tutorías entre grupos de estudiantes que de acuerdo a la información histórica tuvieran más o menos probabilidad de desertar luego del primer año de estudio, se utilizaron variables socioeconómicas para poder distribuir a los alumnos nuevos en dos grupos: “Vulnerables”, correspondientes a aquellos con alta probabilidad de desertar y “No vulnerables”, correspondiente a aquellos con probabilidades más bajas de deserción. Las variables que se utilizaron para la estimación fueron el puntaje de la prueba de admisión universitaria (PSU), el tipo de establecimiento educacional de estudios secundarios, el nivel educacional de los padres, la situación financiera de la familia, el acceso a crédito por parte del estudiante, si éste trabaja y si su grupo familiar vive en otra región del país.

Al cabo del año académico, se recopilan los datos que posibilitan el análisis de los resultados para finalmente tomar decisiones pertinentes que permitan a la institución disminuir los índices de abandono estudiantil

3. Resultados

A continuación, se muestran los resultados del proceso de apoyo académico a través de las tutorías de pares respecto de las tasas de aprobación de asignaturas y retención estudiantil.

Tabla 1. Tasas de aprobación de asignaturas críticas inscritas por estudiantes con alerta académica y estudiantes sin alerta académica.

Inscripción	%	%	Aprobacion	Reprobacion	Total
-------------	---	---	------------	-------------	-------

asignaturas	Aprobación	Reprobación	es	es	
	n				
Con alerta académica	79%	21%	7.384	1.936	9.320
Con tutoría	80%	20%	1.335	330	1.665
Sin tutoría	79%	21%	6.049	1.606	7.655
Sin alerta académica	67%	33%	10.508	5.120	15.628
Con tutoría	73%	27%	1.677	614	2.291
Sin tutoría	66%	34%	8.831	4.506	13.337
Total general	72%	28%	17.892	7.056	24.948

En la Tabla 1 se muestran los resultados de las tasas de aprobación de las asignaturas inscritas por estudiantes, diferenciando entre aquellas asignaturas en las que el estudiante recibió apoyo de tutoría y en las que no tuvo apoyo. En esta tabla se pueden diferenciar también los resultados para el grupo de alumnos que fue alertado académicamente frente a los que no. Se evidencia, dentro del grupo de estudiantes alertados, que las tasas de aprobación de asignaturas en las que los alumnos recibieron apoyo académico es de un 80% versus 79% correspondientes a asignaturas en las que no inscribieron tutoría. Al mismo tiempo se evidencia que estudiantes que no contaron con alerta y participaron de tutorías aprueban un 73%, mientras que el porcentaje de aquellos sin tutorías alcanza un 66%. En total la aprobación de asignaturas, por parte de estudiantes con alerta académica está por sobre el grupo no alertado en 12 puntos.

Tabla 2. Tasas de retención de estudiantes con alerta académica y estudiantes sin alerta académica.

Estudiantes	% Retención	% Deserción	Retenidos	Desertores	Total
Con alerta académica	88%	12%	2.371	324	2.695
Con tutoría	90%	10%	937	99	1.036
Sin tutoría	86%	14%	1.434	225	1.659
Sin alerta académica	82%	18%	4.332	953	5.285
Con tutoría	88%	12%	1.275	174	1.449
Sin tutoría	80%	20%	3.057	779	3.836
Total general	84%	16%	6.703	1.277	7.980

En relación a la tasa de retención se observa en la Tabla 2 que entre aquellos estudiantes que inscribieron tutoría para al menos una de sus asignaturas

críticas, la tasa es mayor respecto de los que no inscribieron tutoría, independientemente de la condición de alerta académica, mientras que la columna referida a deserción muestra que el porcentaje mayor corresponde a estudiantes que no contaron con alerta académica y no inscribieron tutoría.

Tabla 3. Tasas de aprobación de asignaturas críticas inscritas por estudiantes vulnerables y no vulnerables.

Inscripción asignaturas	% Aprobación	% Reprobación	Aprobaciones	Reprobaciones	Total
Estudiantes vulnerables	64%	36%	4.486	2.483	6.969
Con tutoría	68%	32%	867	404	1.271
Sin tutoría	64%	36%	3.619	2.079	5.698
Estudiantes no vulnerables	75%	25%	13.292	4.508	17.800
Con tutoría	80%	20%	2.138	539	2.677
Sin tutoría	74%	26%	11.154	3.969	15.123
Total general	72%	28%	17.778	6.991	24.769

A partir de los resultados expuestos en la Tabla 3, se observa una diferencia en términos generales de 9 puntos en las tasas de aprobación de asignaturas entre los estudiantes de ambos grupos (64% y 75%). Dentro de cada grupo (“Vulnerables” y “No vulnerables”), se observa que aquellas asignaturas en las que los estudiantes inscribieron tutoría tienen al menos 4 puntos más en la tasa de aprobación frente a las tasas de asignaturas sin tutoría.

Tabla 4. Tasas de retención de estudiantes vulnerables y no vulnerables.

Estudiantes	% Retención	% Deserción	Retenidos	Desertores	Total
Vulnerables	80%	20%	1.802	464	2.266
Con tutoría	86%	14%	672	109	781
Sin tutoría	76%	24%	1.130	355	1.485
No vulnerables	86%	14%	4.843	792	5.635
Con tutoría	90%	10%	1.538	163	1.701
Sin tutoría	84%	16%	3.305	629	3.934
Total general	84%	16%	6.645	1.256	7.901

Al comparar los resultados en términos de la retención de los estudiantes según indicador de vulnerabilidad (Tabla 4), se observa que la permanencia del grupo “No vulnerables” sin tutoría es 8 puntos mayor a la de aquellos “Vulnerables” que

también cursan las asignaturas sin apoyo de tutoría. El efecto que tiene la tutoría en el grupo de los catalogados como “Vulnerables” es que logra un aumento de 10 puntos entre aquellos que inscriben al menos una tutoría frente a aquellos que no inscriben este apoyo. Al observar los resultados del grupo “No vulnerable” se observa una diferencia también positiva, de 6 puntos (de 84% a 90%).

Tabla 5. Tasas de retención de estudiantes según diferentes variables.

Estudiantes	% Retención	% Deserción	Retenidos		
	Desertores			Total	
Agrupados según ingreso económico de la familia					
Ingreso familiar bajo	83%	17%	2.168	452	2.620
Con tutoría	87%	13%	838	127	965
Sin tutoría	80%	20%	1.330	325	1.655
Ingreso familiar no bajo	88%	12%	3.130	445	3.575
Con tutoría	91%	9%	1.077	106	1.183
Sin tutoría	86%	14%	2.053	339	2.392
Agrupados según tipo de Establecimiento educacional					
Establecimiento Municipal	84%	16%	936	182	1.118
Con tutoría	88%	12%	371	50	421
Sin tutoría	81%	19%	565	132	697
Establecimiento Subvencionado	86%	14%	3.433	575	4.008
Con tutoría	89%	11%	1.317	163	1.480
Sin tutoría	84%	16%	2.116	412	2.528
Establecimiento Privado	86%	14%	1.154	181	1.335
Con tutoría	91%	9%	295	30	325
Sin tutoría	85%	15%	859	151	1.010
Agrupados según puntajes en prueba de selección universitaria					
PSU bajo 526 puntos	80%	20%	2.158	553	2.711
Con tutoría	85%	15%	791	139	930
Sin tutoría	77%	23%	1.367	414	1.781
PSU sobre 526 puntos	88%	12%	3.793	516	4.309
Con tutoría	91%	9%	1.311	122	1.433
Sin tutoría	86%	14%	2.482	394	2.876
Agrupados según condición de paternidad					
Estudiantes con hijos	74%	26%	145	50	195
Con tutoría	87%	13%	41	6	47
Sin tutoría	70%	30%	104	44	148
Estudiantes sin hijos	86%	14%	4.411	742	5.153
Con tutoría	90%	10%	1.643	189	1.832

Sin tutoría	83%	17%	2.768	553	3.321
-------------	-----	-----	-------	-----	-------

En la Tabla 5 se muestran las diferencias en las tasas de retención de estudiantes que inscribieron al menos una tutoría en 2018 estableciendo factores de análisis de manera independiente. En todos los grupos se observa una clara diferencia entre las tasas de retención de estudiantes. Por ejemplo la retención de aquellos estudiantes con hijos (74%) es menor que la de aquellos sin hijos (86%), la retención de los estudiantes con menos de 526 puntos en la PSU (80%) es menor que aquellos sobre 526 puntos (88%), lo mismo con la clasificación según ingresos del grupo familiar y según tipo de establecimiento educacional, en donde según datos históricos es esperable una tasa de retención menor en aquellos estudiantes provenientes de establecimientos municipales y particulares subvencionados.

4. Conclusiones

Luego del análisis de los resultados en relación a aprobación y retención de los estudiantes de primer año en la Universidad Andrés Bello, considerando criterios de alertas y la participación en el programa de tutorías académicas, nos parece interesante considerar las siguientes ideas.

En primer lugar, si comparamos los resultados de estudiantes identificados como vulnerables y no vulnerables que participaron en el programa de tutoría (Tabla 3), se evidencia que esta estrategia colabora en aumentar el porcentaje de aprobación de asignaturas críticas por parte de los estudiantes del primer grupo en comparación a estudiantes con similares características que no participaron del programa.

Según se observa en la Tabla 4, la tasa de retención de estudiantes “Vulnerables” que no participaron del programa de tutorías es ocho puntos porcentuales menor respecto de aquellos estudiantes “No vulnerables” sin tutoría. Considerando esta realidad, el programa de tutorías no sólo logra igualar la tasa de retención de estudiantes “Vulnerables” respecto de los “No vulnerables” sin tutoría, si no que consigue un aumento de dos puntos porcentuales frente a estos últimos. Sin embargo, al comparar la aprobación de asignaturas inscritas por estudiantes “Vulnerables” y “No vulnerables” y el efecto de la tutoría en esos resultados (Tabla 3), se evidencia que de manera aislada esta estrategia no es suficiente para equiparar las tasas de aprobación entre ambos grupos.

El análisis de resultados de los apoyos académicos debe considerar el desagregar variables de identificación de estudiantes para poder visibilizar factores de riesgos que influyen directamente en la retención y con eso poder tomar acciones pertinentes a cada realidad.

A nivel institucional se estableció una meta para la tasa de retención de un 85% para estudiantes de primer año en un horizonte a tres años plazo. A partir de los resultados se observa que la tasa de retención de estudiantes “No vulnerables”

sin tutoría (Tabla 4) es de un 84% mientras que este mismo indicador para los “Vulnerables” alcanza un 76%. Considerando la mejora que se logra a través del programa de tutorías en la tasa de retención de los estudiantes “Vulnerables” (un punto sobre la meta institucional), este análisis ofrece la oportunidad de replantearnos los criterios mediante los cuales se asignan las alertas académicas para alumnos nuevos. En este sentido, si el programa de tutorías pusiera el foco en estudiantes “Vulnerables” sería posible aumentar considerablemente las tasas de retención de estudiantes de primer año y así avanzar hacia la meta institucional ya que, a la luz de los resultados presentados en este análisis, este indicador es invariablemente superior cuando se compara a estudiantes que dentro de un mismo grupo participa del programa de tutoría versus los que no.

5. Agradecimientos

Los agradecimientos y reconocimientos son para cada una de las coordinadoras del CIADE, quienes lideran, gestionan e implementan el programa de apoyo a estudiantes en cada una de las sedes y campus de la universidad Andrés Bello con un alto nivel de compromiso y afecto con su labor.

6. Referencias

Hernandez, R., Fernandez, C., Patita, P. (2006). Metodología de la investigación. Recuperado de https://investigar1.files.wordpress.com/2010/05/1033525612-mtis_sampieri_unidad_1-1.pdf.

CINDA. (2019). Educación Superior Inclusiva. Chile. Santiago: Centro Interuniversitario de Desarrollo

Educación 2020. (2017). ¿Cuánto ha avanzado la educación chilena en la última década? Y cuánto nos falta para llegar a la “meta”. Recuperado de http://www.educacion2020.cl/sites/default/files/estudio_ed._chilena_2008-2018.pdf

Lavados, H. (2016). Cambios de las universidades en los últimos 35 años: el aporte de las universidades privadas. Centro de Investigación para la Educación Superior. Recuperado de <http://www.uss.cl/wp-content/uploads/2017/06/Serie-creacio%CC%81n-documento-de-trabajo-n%C2%B01-Cambio-de-las-universidades-en-los-u%CC%81ltimos-35-an%CC%83os.pdf>.

UNAB. (2017). Informe Autoevaluación Institucional. Recuperado de https://issuu.com/unab/docs/informe_alta.

AEQUALIS. (2013). Observatorio de políticas en educación superior: Contribuciones de AEQUALIS, Foro de Educación Superior. Chile. Santiago: Foro de Educación Superior. Recuperado de <https://aequalis.cl/sites/default/files/publicaciones/2019-07/observatorio-de-politicas-en-educacion-superior-contribuciones-de-aequalis.pdf>.

El Programa Pase regulado como instrumento de vinculación y retención en el nivel superior en la Universidad de Guanajuato

Línea Temática: Línea 5. Políticas nacionales y gestión institucional para la reducción del abandono

Guerrero Franco, Elena Angelina eguerrerohf@ugto.mx Universidad de Guanajuato, México

Resumen. Actualmente la Universidad de Guanajuato cuenta con el programa Pase Regulado (PR) que tiene como propósito “asegurar la retención de los estudiantes con mejor trayectoria académica en el Nivel Medio Superior (Bachillerato; NMS) en su tránsito al Nivel Superior” (García y Guerrero, 2018).

Las primeras acciones emergen en el año 2014 como parte de un proyecto para conocer el desarrollo de la trayectoria de los estudiantes que obtenían los mejores resultados en el examen de admisión, para ello se realizó el análisis del desempeño de la generación de estudiantes 2008 – 2011 del Nivel Medio Superior de Guanajuato, esta actividad estuvo a cargo del área de Trayectorias Escolares de la Dirección de Asuntos Académicos de la Universidad de Guanajuato (UGTO). Se observó que sólo el 31.22% de quienes obtuvieron mejores promedios dispusieron continuar su formación superior en programas educativos de licenciatura en la UGTO. Este hallazgo motivó el establecimiento de criterios para la identificación de los estudiantes idóneos que debían beneficiarse para integrarse al Nivel Superior por sus logros académicos. Finalmente se presentó la propuesta, se puso en marcha el programa en 2015 y la primera generación ingreso en agosto 2016.

En este trabajo se analiza si realmente el programa es pertinente como vinculación y retención entre el nivel medio superior y superior de la Universidad de Guanajuato. Con la finalidad de contar con el seguimiento y evaluación del impacto del programa PR, esta investigación se sustenta en el análisis y revisión respecto a la permanencia y desempeño de los estudiantes de las tres generaciones que han sido admitidos bajo dicho programa.

Para lograr demostrar la pertinencia del programa PR en la Universidad de Guanajuato, se considera la siguiente información acerca de los aspirantes: el sexo, la escuela de nivel medio superior de la que provienen, el programa que seleccionaron, si fueron aceptados, si los estudiantes beneficiados continúan inscritos, las calificaciones y el número de materias reprobadas, con ello se evalúa y se plantean lineamientos complementarios para su funcionalidad. Por tanto, la población que conforma el objeto de estudio son los estudiantes de nivel medio superior, que ocuparon un lugar por medio del PR en alguna de las licenciaturas de la Universidad de Guanajuato en el ciclo escolar 2016 – 2018.

Los datos de admisión y el seguimiento de su trayectoria escolar se consultaron en el Sistema de Control y Registro Escolar (SCORE UG), cabe mencionar que el modelo estadístico que se utiliza es un análisis de varianza para comprobar igualdad de medias, así como estadística descriptiva de varias variables.

En todo proceso educativo es importante evaluar los resultados y procesos, por lo que este trabajo contribuye para conocer si el esfuerzo realizado desde las diferentes entidades académicas logra favorecer la retención y la permanencia de los estudiantes, evitando el abandono escolar y el rezago.

Descriptor o Palabras Clave: Educación Media Superior, Pase Regulado, Permanencia, Trayectoria Académica, Retención.

1. Introducción

La Universidad de Guanajuato (UGTO) es una institución de educación superior, pública y autónoma, está conformada por 11 escuelas de Nivel Medio Superior (ENMS), con cobertura en 10 municipios del estado de Guanajuato y 4 Campus universitarios: Celaya - Salvatierra, Guanajuato, Irapuato - Salamanca y León, estos se integran por 13 Divisiones, mismas que tienen adscritos los diferentes programas educativos de nivel superior.

El Rector General de la Universidad de Guanajuato Luis Felipe Guerrero Agripino en su tercer informe de actividades en el 2018 hace mención en su discurso que “desde los orígenes de la Universidad de Guanajuato está presente el principio que sustenta que los estudiantes son la razón de ser de la institución”, se sabe que existe la preocupación a lo largo de su historia por estimular y retener a los jóvenes por su dedicación y competencias específicas. “Es una institución humanista y comprometida socialmente, en cumplimiento a las expectativas de la sociedad se enfoca en lograr un subsistema educativo articulado para lograr la continuidad de los estudiantes de nivel medio superior al nivel superior”.

Es claro que, una de las características de la Universidad es impulsar y gestionar proyectos que contribuyan con el desarrollo de los estudiantes, en este orden de ideas y con el objetivo de asegurar la permanencia al Nivel Superior de los estudiantes con mejor trayectoria académica en el NMS, desde el año 2016 se puso en marcha el Programa denominado Pase Regulado, surge de la importancia de reconocer el desempeño destacado de los estudiantes del NMS y motivar su estancia en el sistema educativo de la Universidad de Guanajuato (García y Guerrero, 2018).

Para tener una mejor comprensión del programa en la primera parte de este trabajo se describe como surgió y que motivo a establecer criterios para identificar a los estudiantes que son beneficiados.

Para poder tener referentes respecto al programa PR, se revisará lo establecido en las Universidades en el país con un mecanismo de ingreso similar, así como, el fundamento legal.

Por otro lado, la presente investigación busca analizar si el programa PR es pertinente como vinculación y retención entre el nivel medio superior y superior de la UGTO, con la finalidad de contar con la información necesaria se realiza la revisión respecto a la permanencia y desempeño de los estudiantes de las tres generaciones que han sido admitidos bajo este programa. Así como información para conocer de los aspirantes el sexo, la escuela de nivel medio superior de la que provienen, el programa que seleccionaron, si fueron aceptados, si los estudiantes beneficiados continúan inscritos, las calificaciones, el número de materias reprobadas, se realiza un análisis estadístico con la finalidad de estar en posibilidades de concluir respecto a la pertinencia del programa.

2. Surgimiento del programa pase regulado.

El surgimiento del programa PR fue de forma indirecta, en el área responsable de administrar las actividades relacionadas con el proceso de admisión institucional, trataban de responder una pregunta en el 2014: ¿Qué sucedía con aquellos estudiantes que tenían los resultados más altos en el examen de admisión de NMS?, para responder el cuestionamiento, se considera la generación que inició sus estudios en agosto de 2008 y fueron egresados en junio de 2011 de la Escuela de Nivel Medio Superior de Guanajuato (ENMS GTO), generación que en particular llamo la atención, pues contaba con puntajes considerados altos en dicho examen. En primera instancia se consideró el resultado que obtuvieron en el examen de admisión, después el promedio, materias reprobadas y por último el tiempo en que terminaron. Se observó que de los 510 que ingresaron, egresaron en tiempo 234 y de esos, 65 tuvieron el mejor promedio en esa cohorte, pero sólo 43 (66%) se inscribieron en algún programa educativo de licenciatura de la Universidad. Los 43 estudiantes concluyeron en el tiempo establecido y 11 no reprobaron ninguna materia (García y Guerrero, 2018).

Los resultados que se obtuvieron impulsaron para realizar el mismo estudio con la generación correspondiente al ingreso en agosto 2009 y egreso en junio 2012 de las diez Escuelas de NMS de la Universidad, se consideró el promedio que obtuvieron en los 6 niveles, las materias reprobadas y el tiempo en que concluyeron, el hallazgo fue que, 223 estudiantes concluyeron en 6 semestres sin materias reprobadas y con promedio de 9 o más, de estos, 108 (48%) no continuaron sus estudios de nivel superior en la UGTO (Tabla 1).

Tabla 1 Tasa de absorción de egresados generación 2009 – 2012 de las ENMS de la UGTO

GENERACIÓN 2009-2012	EGRESADOS EN SU COHORTE GENERACIONAL	EGRESADOS SIN ADEUDO DE MATERIAS CON PROMEDIO DE 9 O MAS	EGRESADOS SIN ADEUDO CON PROMEDIO DE 9 O MAS QUE ELIGEN OTRA OPCION	EGRESADOS SIN ADEUDO CON PROMEDIO DE 9 O MAS QUE ELIGEN UG	% DE ESTUDIANTES QUE ELIGEN UG
ENMS DE CELAYA	140	31	25	6	19%
ENMS CENTRO HISTÓRICO	226	5	2	3	60%
ENMS DE GUANAJUATO	246	26	8	18	69%
ENMS DE IRAPUATO	315	52	30	22	42%
ENMS DE LEÓN	331	43	16	27	63%
ENMS DE PÉNJAMO	83	8	3	5	63%
ENMS DE SALAMANCA	266	24	9	15	63%
ENMS DE SALVATIERRA	160	28	18	10	36%
ENMS DE SAN LUIS DE LA PAZ	65	4	3	1	25%
ENMS DE SILAO	74	2	1	1	50%
TOTAL NIVEL MEDIO SUPERIOR	1906	223	115	108	48%

Finalmente se presentó la propuesta del programa PR, con amplio análisis de la generación que ingresó en agosto del 2012 y egresó en junio 2015 de las 10 ENMS incluyendo en la ENMS de Pénjamo, una sede de recién ingreso en 2014, la Escuela Moroleón, se observó que conformaron esta cohorte generacional 3830 estudiantes y egresaron un total de 2101, un conjunto de 590 estudiantes egresó con una trayectoria académica sin adeudo de materias y sólo el 31 % decidieron continuar su formación superior en programas educativos de licenciatura en la UGTO y 69% de los egresados eligieron otra opción para continuar estudios del nivel superior o realizar alguna otra actividad (Tabla 2).

Tabla 2 Tasa de absorción de egresados generación 2012 -2015 de las ENMS de la UGTO

GENERACIÓN 2012-2015	EGRESADOS EN SU COHORTE GENERACIONAL	EGRESADOS SIN ADEUDO DE MATERIAS EN COHORTE GENERACIONAL	EGRESADOS QUE ELIGEN OTRA OPCION	EGRESADOS QUE ELIGEN UG	% DE ESTUDIANTES QUE ELIGEN UG
ENMS DE CELAYA	242	38	27	11	29%
ENMS CENTRO HISTÓRICO	219	55	33	22	40%
ENMS DE GUANAJUATO	256	98	73	25	26%
ENMS DE IRAPUATO	360	101	58	43	43%
ENMS DE LEÓN	343	88	64	24	27%
ENMS DE PÉNJAMO	83	20	12	8	40%
ENMS PÉNJAMO (MOROLEÓN)	43	21	20	1	5%
ENMS DE SALAMANCA	258	80	49	31	39%
ENMS DE SALVATIERRA	167	63	50	13	21%
ENMS DE SAN LUIS DE LA PAZ	63	19	16	3	16%
ENMS DE SILAO	67	7	4	3	43%
TOTAL NIVEL MEDIO SUPERIOR	2101	590	406	184	31%

Este hallazgo motivó establecer criterios para la identificación de los estudiantes idóneos para beneficiarse por medio del programa. Los lineamientos académicos que se sugirieron por parte de Secretaria Académica de la UGTO y que fueron aprobados, son:

- Haber cursado los 6 semestres de NMS, en alguna de las Escuelas de la

Universidad de Guanajuato.

- b) Promedio de calificaciones del NMS superior a 9.0
- c) Tener 0 o 1 materias reprobadas en todo el bachillerato.
- d) Presentar el examen institucional de admisión en la fecha señalada, con la finalidad de obtener datos diagnósticos.
- e) Cumplir con el trámite administrativo de realizar el registro en línea para solicitud de cédula de admisión.

3. Universidades con un mecanismo de ingreso directo de Bachillerato a Licenciatura.

Existen universidades en el país que cuentan con un programa de ingreso semejante al PR y que tiene como finalidad asegurar la permanencia de los estudiantes que están por finalizar el bachillerato, a continuación, se revisa lo que establecen tres instituciones de educación superior, con el propósito de tener una visión de lo que consideran para beneficiar a los estudiantes.

- a) Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) es una institución pública, denomina su programa como *pase reglamentado* y consiste en que los alumnos egresados de la Escuela Nacional Preparatoria y Colegio de Ciencias y Humanidades tienen la oportunidad de ingresar a nivel superior en cualquiera de los campus que integran la UNAM sin necesidad de realizar examen de admisión. Para ello, los egresados deberán obtener promedio mínimo de 7.0 y bachillerato concluido en un periodo máximo de 4 años. (UNAM, 2019)
- b) Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM) es una institución privada y establece que todos los estudiantes de su propio sistema de NMS pueden acceder mediante *pase directo* a las carreras profesionales del nivel superior con excepción en las carreras internacionales y las carreras del área de salud, que tienen requisitos adicionales.
- c) Universidad La Salle, México, es una institución privada y declara la existencia de un convenio con 70 instituciones del nivel medio superior de *pase directo* y 27 secundarias, para su propio sistema de NMS, todos deben sustentar el examen de admisión y entrevista respectiva, para el caso del ingreso a Medicina existe un criterio diverso. Al tener su ingreso se ofrece una beca de *pase directo* consistente en el 20% de las colegiaturas y se requiere promedio mínimo de 9.0.

A diferencia de los casos mencionados en la UGTO, es facultad de los Directores de División el número de estudiantes que serán aceptados por programa educativo, así como el promedio considerado para el ingreso. El programa *pase reglamentado* en la UNAM tiene opiniones en contra, de acuerdo con Guzmán y Serrano (2011) afirma que en aras de igualdad de oportunidades se generan mecanismos de desigualdad basados en un sistema en el mérito, en el caso del ingreso a la UNAM el 64% accede mediante el *pase reglamentado* y el 36% por concurso de selección. Backhoff (2019) afirma que se realizó un estudio para aquellos estudiantes que ingresaron por *pase reglamentado* y concurso de

selección en 2010 al nivel de licenciatura de la UNAM, se reportó que, en el 4º semestre de estudios universitarios, 7 por ciento de los estudiantes habían desertado, casi 20 por ciento se encontraban en rezago y solo 36 por ciento se consideraban regulares.

Tanto en el ITESM como en la Universidad La Salle, no mencionan nada respecto al éxito o no del programa relacionado con la permanencia.

4. Contexto institucional y marco normativo

El primer paso para la reglamentación del programa PR fue en la Sesión de Consejo Consultivo de Rectores el 10 de septiembre de 2015, donde se realizó el Acuerdo CC150910, el cual establece: “Con los rectores de campus llevarán a las Divisiones esta propuesta [pase regulado] y a la que previamente formuló el Campus Guanajuato [equidad regional], para definir los criterios generales que pudieran aplicar”, teniendo el consenso de los Rectores se decidió implementar el Programa Pase Regulado y el Programa de Equidad Regional. El primero permite reconocer a los alumnos con mejor trayectoria académica en el Nivel Medio Superior y el segundo permite que los estudiantes en condiciones de desventaja logren su permanencia y continuidad en la UGTO.

Una vez que los Rectores de Campus comunicaron la propuesta a los directores de las Divisiones, estos incluyeron en sus acuerdos, prever criterios complementarios como incluir exámenes psicométricos y el perfil de ingreso requerido.

Considerando que este programa implica una estrecha vinculación y colaboración entre el NMS y NS, su fundamento principal es el fortalecimiento del espíritu de comunidad universitaria, como lo subraya la normatividad de la UGTO.

Con respecto al ingreso de los estudiantes del NMS a un programa educativo de licenciatura, mediante un proceso que no implique una evaluación para la admisión sino el cumplimiento de las condiciones, atributos y requisitos que determinen necesarios para ello, en primer lugar, las Divisiones Académicas, deberán determinar aquellos programas educativos cuyos requisitos de ingreso sean compatibles, atendiendo a lo establecido en el artículo 6 fracción IV de la Ley Orgánica y 55 del Reglamento Académico.

El eje rector se establece en el Reglamento Académico de la Normatividad vigente, se reconoce el desempeño académico de estudiantes del nivel medio superior, así como el propósito de mantener en la institución a los estudiantes de alto rendimiento. “Artículo 56. Los egresados de las escuelas de nivel medio superior de la Universidad de Guanajuato podrán ser admitidos en los programas educativos de licenciatura a través del mecanismo de pase regulado, privilegiando el desempeño académico y de acuerdo con los lineamientos institucionales que para tal efecto apruebe el Consejo General Universitario.”

En el Plan de Desarrollo Institucional 2010-2020 actualizado en 2016 se hace referencia a las tendencias educativas internacionales pues persiguen asegurar la inclusión y la equidad en el acceso a la educación, fortalecer la vinculación de la educación superior para lograr la pertinencia y la innovación de la oferta educativa, así mejorar la gestión educativa en función del incremento de la cobertura educativa con calidad y equidad.

En el Contexto del Modelo Educativo de la Universidad de Guanajuato y sus Modelos Académicos hace referencia a la Declaración Mundial sobre la Educación Superior para el Siglo XXI de la UNESCO, formulada en 1998, pues subraya que la misión primordial de la universidad es la de servir al hombre y a la sociedad. Proclamando que el nuevo paradigma educativo se dirige hacia una “educación para todos, por todos, para toda la vida y sin fronteras”.

Así mismo el Modelo Educativo afirma que el estudiante debe tener una formación integral y su logro requiere el compromiso fundamental de la Universidad para ofrecer acompañamiento diferenciado y experiencias formativas para cada etapa de la trayectoria del estudiante, desde el ingreso hasta la culminación exitosa de un programa educativo. El modelo académico de licenciatura tiene como característica, seleccionar a los aspirantes de acuerdo con los perfiles de ingreso que incluyen competencias generales, específicas y transversales, así como habilidades disciplinares y trayectorias académicas.

5. Objetivo y metodología

El análisis y revisión en este trabajo respecto a la permanencia y desempeño de los estudiantes que han sido admitidos por PR tiene la finalidad de realizar el seguimiento y evaluación del programa, conocer el impacto posibilitando la indagación de su efectividad en la retención. El siguiente informe incluye resultados sobre los años 2016, 2017 y 2018, la información respecto a la admisión y el seguimiento de calificaciones por materia y promedio general por semestre de cada una de las generaciones de los estudiantes admitidos mediante el PR se obtuvo del área de Administración Escolar, utilizando el Sistema de Control y Registro Escolar (SCORE UG).

De los estudiantes que ingresaron, es mayor cada año el número de mujeres que cumplen con los requisitos y que son aceptadas en los programas educativos por medio de PR. Figura 1

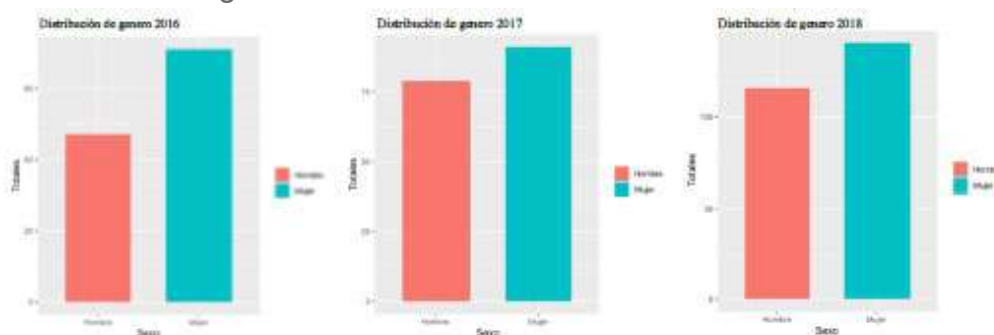


Figura 1 Cantidad de hombres y mujeres que ingresaron por año mediante PR.

Las 13 divisiones que conforman la Universidad de Guanajuato tienen adscritos los programas educativos y son las siguientes: División de Arquitectura, Arte y Diseño (DAAD), División de Ciencias Económico Administrativas (DCEA), División de Ciencias e Ingenierías (DCI), División de Ciencias Naturales y Exactas (DCNE), División de Ciencias de la Salud (DCS), División de Ciencias Sociales y Administrativas (DCSA), División de Ciencias Sociales y Humanidades (DCSH) con sede en León y Guanajuato, División de Ciencias de la Salud e Ingenierías (DCSI), División de Derecho Política y Gobierno (DDPG), División de Ingenierías (DI), División de Ingenierías (DICIS), División de Ciencias de la Vida (DICIVA). La División que mas estudiantes acepto por PR es la DI como se muestra en la Tabla 3.

Tabla 3 Distribución de estudiantes admitidos por PR en cada División

AÑO	DIVISIÓN											
	DAAD	DCEA	DCI	DCNE	DCS	DCSA	DCSH	DCSI	DDPG	DI	DICIS	DICIVA
2016	6	6	9	26	2	2		6	4	56		1
2017	1	9	23	24	2	4	10	30	5	54		8
2018	3	14	25	43	2	8	21	30	3	14	87	7

Los siguientes gráficos muestran la evolución de promedios para los estudiantes que ingresaron en cada año, considerando la calificación promediada de todos los estudiantes en cada periodo, lo que se quiere demostrar es el comportamiento, que como se puede observar, es evidente que el promedio más alto es el primer semestre, luego bajan en el segundo pero se reponen. Al revisar el promedio final que obtuvieron al graduarse de la ENMS, en ningún semestre, es superior a dicho promedio en el NS.

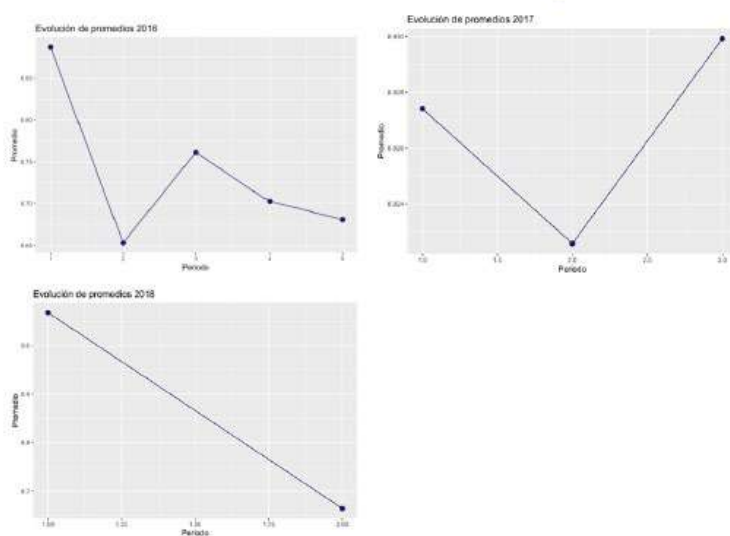


Figura 2 Evolución de promedio de los estudiantes que ingresaron por año.

5.1 Tasas de ingreso y deserción

Durante el 2016 fueron aceptados un total de 118 estudiantes de los 140 que iniciaron el proceso, un 84.3%. De los 118 estudiantes aceptados no se inscribieron 45, es decir entraron 87, lo que equivale al 73.7% de los estudiantes aceptados. De los 87 estudiantes que, si se inscribieron el primer semestre, abandonaron sus respectivos programas 14 de ellos. Significa que para los estudiantes que comienzan en este programa y si se inscriben hay una tasa de abandono del 16.09%

En el 2017 fueron aceptados un total de 161 estudiantes de los 216 que iniciaron el proceso. Es decir, un 74.5%. De los 161 estudiantes aceptados no se inscribieron 35, entraron 126, lo que equivale al 78.3% de los estudiantes aceptados. De los 126 estudiantes que, si se inscribieron el primer semestre, abandonaron sus respectivos programas 57 de ellos al tercer semestre. Es decir que para los estudiantes que comienzan en este programa y si se inscriben hay una tasa de abandono del 45.2%

Para el 2018 fueron aceptados un total de 257 estudiantes de los 568 que iniciaron el proceso. Es decir, un 45.2%. De los 257 estudiantes aceptados no se inscribieron 70 y 19 se inscribieron en un programa diferente al que fueron admitidos, entraron 168, que equivale al 34.63% de los estudiantes aceptados.

6. Conclusiones

El criterio del PR podría tener un carácter más activo, además de su admisión por reconocimiento a la trayectoria, establecer condonaciones y estímulos, podrían buscarse estrategias para su ratificación o la consideración de apoyos extraordinarios para realizar actividades de movilidad académica, desarrollo de proyectos o prácticas profesionales, basados en la continuidad o consolidación de los factores que motivaron su admisión. Asimismo, se pueden establecer mecanismos para identificar oportunamente a los estudiantes que cumplan con los atributos acordados por las Divisiones y realizar una mayor difusión, puesto que se observa que va en aumento el número de estudiantes aceptados, pero es menor el número de los que se inscriben.

Se debe controlar la tasa de abandono, pues es casi de 1 de 6 estudiantes. Hacer estudio de casos específicos, seleccionados antes de forma aleatoria para poder encontrar las razones prioritarias de abandono, como mejores ofertas en otras instituciones, razones económicas, etc. Es importante contar con otro tipo de apoyo en licenciatura, considerando la tasa de deserción o baja de promedios en segundo semestre.

De igual forma y de acuerdo con el análisis realizado, se propone el incremento del número de estudiantes admitidos al nivel superior formados en las ENMS, así como lineamientos que fortalezcan el programa, puesto que el número de estudiantes que se admiten en algunas Divisiones es muy reducido por lo que

eligen otro programa educativo diferente al que verdaderamente desean inscribirse, motivo por el cual en primer momento no se inscriben o al inscribirse y no ser su primera opción abandonan. El PR es un indicador base de estudiantes que muestran constancia y aptitudes de estudio, apostar por ellos en la formación a nivel licenciatura es garantía de hábitos de estudio ya consolidados.

Los estudiantes que permanecen tienen un promedio regular y sin atraso escolar, con la finalidad de atender la permanencia de los estudiantes del NMS en su transición al NS, es importante considerar que independientemente del resultado debe potenciarse la interacción entre las Divisiones y el Colegio del Nivel Medio Superior para consolidar los procesos de formación de estudiantes.

Referencias

Backhoff, E. (2019). El ingreso a la Universidad: Por azar o por mérito. Obtenido de

[http://campusmilenio.mx/index.php?option=com_k2&view=item&id=15046:el%20%80%90ingreso%20%80%90a%20%80%90la%](http://campusmilenio.mx/index.php?option=com_k2&view=item&id=15046:el%20%80%90ingreso%20%80%90a%20%80%90la%20%80%90universidad%20%80%90por%20%80%90azar%20%80%90o%20%80%90por%20%80%90merito)

[E2%80%90universidad%20%80%90por% E2% 80% 90azar% E2% 80% 90o% E2% 80% 90por% E2% 80% 90merito y Itemid = 140](http://campusmilenio.mx/index.php?option=com_k2&view=item&id=15046:el%20%80%90ingreso%20%80%90a%20%80%90la%20%80%90universidad%20%80%90por%20%80%90azar%20%80%90o%20%80%90por%20%80%90merito)

Dirección General de Administración Escolar, UNAM. (2019). ¿Qué onda con el pase reglamentado? México Recuperado de https://escolar1.unam.mx/pdfs/Pase2018_CCH.pdf

Dirección General de Administración Escolar, UNAM. (2019). ¿Qué onda con el pase reglamentado? México Recuperado de https://escolar1.unam.mx/pdfs/Pase2018_ENP.pdf

Garay Sánchez, Adrián de. (2011). La reactivación de la educación superior pública y el papel de las instituciones privadas en la zona metropolitana de la ciudad de México en los primeros años del siglo XXI. *Revista de la educación superior*, 40(158), 11-32. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602011000200001&lng=es&tlng=es.

García Herrera, M., & Guerrero Franco, E. (2018). Pase Regulado: Vinculación de los alumnos de nivel medio superior al nivel superior. *Congresos CLABES*. Recuperado a partir de <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1933>

Guerrero Agripino, L. (2018). Informe Anual.

Guzmán Gómez, Carlota, & Serrano Sánchez, Olga Victoria. (2011). Las puertas del ingreso a la educación superior: el caso del concurso de selección a la licenciatura de la UNAM. *Revista de la educación superior*, 40(157), 31-53. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/>

Universidad de Guanajuato (2016). Modelo Educativo de la Universidad de Guanajuato y sus Modelos Académicos. Recuperado de <http://www.ugto.mx/images/pdf/modelo-educativo-y-sus-modelos-academicos-universidad-de-guanajuato.pdf>

Universidad de Guanajuato (2016). Plan de Desarrollo Institucional 2010-2020 actualizado en 2016. Recuperado de <http://www.ugto.mx/images/pdf/pladi/plan-desarrollo-institucional-agosto-2016-.pdf>

Programa Editorial Universitario. Normatividad de la Universidad de Guanajuato (2018). Silao De La Victoria, Gto.

Del cole a la U: preparación para el mundo TEC.

Línea Temática N°4: Prácticas de integración universitaria para la reducción del abandono (atención a alumnos con preparación deficiente)

Enos E. Brown Richards

ebrown@itcr.ac.cr

Costa Rica Instituto Tecnológico de Costa Rica

Resumen

El tema de la repitencia y el rezago, así como el bajo rendimiento académico en cursos de las carreras de ingenierías o ciencias económicas matriculados por estudiantes, pero sobre todo por poblaciones vulnerables como mujeres, indígenas y afrodescendientes que provienen de zonas rurales, se ha convertido en un tópico que preocupa a todos los Campus y Centros Académicos del Tecnológico de Costa Rica (TEC). Durante el primer año de carrera por diversas razones, los estudiantes presentan un alto índice de reprobación o retiro de cursos, provocando en el peor de los escenarios, al abandono definitivo del sistema de educación superior.

Los estudios sobre el desempeño estudiantil reflejan un gran número de variables que aportan importantes elementos que repercuten en el rendimiento académico de los estudiantes universitarios, aunado a lo anterior, investigaciones recientes revelan otros factores importantes afectan la permanencia y el desempeño de los mismos, como lo es la etapa previa al ingreso en la Universidad (Tuero et al, 2017).

Además, otros autores afirman que existen otros obstáculos por vencer, como por ejemplo la cultura de opiniones negativas hacia las cualidades y capacidades los estudiantes de secundaria cuando provienen de territorios no urbanos, condicionando no solo su acceso a la educación superior sino el éxito y la permanencia en la misma. Es aquí donde el poder explicativo de la Teoría de las Representaciones Sociales de Moscovici (1975) ayuda a entender un poco mejor el comportamiento de estos grupos minoritarios frente al fenómeno del rezago, la repitencia y el abandono universitario.

Para superar los sesgos y prejuicios sociales se requiere generar condiciones en las que los estudiantes de secundaria puedan tener mejores oportunidades para superar las barreras que dificultan su ingreso a la universidad, de manera que estas contribuyan a garantizar no solo la permanencia dentro de la misma, sino

también lograr y mantener el éxito académico en carreras como las ingenierías o las ciencias económicas, que presentan una buena carga matemática.

Consciente de esta problemática, el Instituto Tecnológico de Costa Rica (TEC) a través del Programa Interinstitucional de extensión académica Aula Móvil ha creado una sinergia universidad–sociedad, que le brinda a la academia no solo la oportunidad de atender de manera estratégica, las necesidades identificadas en el entorno social, como lo son en este caso, la baja promoción de esta población en los exámenes de admisión y los altos índices de reprobación y repitencia que se reportan durante el primer año de carrera en los cursos de las ingenierías o las ciencias económicas, contribuyendo en la atracción de poblaciones vulnerables como lo son mujeres, afrodescendientes e indígena a las aulas universitarias.

Este proyecto se implementó en el TEC de la ciudad de Limón, donde se concentra la población negra de Costa Rica, replicándose en un colegio del Territorio Indígena con una inscripción total de 129 estudiantes. Se desarrollaron cuatro sesiones de trabajo presencial impartidas por un profesor de la Escuela de Matemática y profesionales de la Oficina de Orientación y Psicología del TEC, en donde los participantes pudieron reforzar la habilidad lógica-matemática con un uso básico de la calculadora, así como el abordaje de algunos temas necesarios para adaptarse al Mundo TEC como lo son el manejo del estrés, la administración del tiempo y la exploración de las habilidades sociales. Los resultados mostraron un promedio general de admisión al TEC superior a los 535.97 puntos, siendo la nota de corte 520. Además de un ligero aumento de interés de las mujeres y estudiantes indígenas por estas carreras.

Descriptor o Palabras Clave: Aula Móvil, Rezago, Repitencia, Abandono, Población Vulnerable

1. Introducción

En Costa Rica, cada año son miles los estudiantes de secundaria reclutados y admitidos en las ingenierías y las ciencias económicas de las universidades públicas, entre ellos una minoría de mujeres, de afrodescendientes y estudiantes indígenas que provienen de zonas rurales. Una vez inscritos, los Departamentos de Registro de las diferentes universidades deben prever que un importante número de ellos repruebe, retire o abandone al menos un curso, haciendo notable el crecimiento de los índices de rezago y repitencia de cursos iniciales lo cual, en la actualidad supone un grave problema en el sistema de educación superior costarricense.

En un estudio realizado sobre el rendimiento académico, Aguiar et al, (2011) afirma que un obstáculo importante para ingresar y tener éxito en las carreras de las ciencias económicas o ingenierías son los conocimientos matemáticos. Otros

estudios también reconocen que las diferencias en el logro académico en matemáticas tienen que ver con la diversidad cultural y la clase social del estudiante, pero generalmente considera la raza como una fuerte variable demográfica o categoría estadística que la asocia con los bajos desempeños de los estudiantes con los obtenidos en pruebas estandarizadas nacionales e internacionales (Ladson y Tate, 1995), promoviendo una estratificación racial de las habilidades matemáticas entre grupos de estudiantes.

El sistema de enseñanza superior de Costa Rica no escapa a la problemática de rezago, repitencia y abandono universitario pues el fenómeno se ha convertido en un problema social que afecta a las poblaciones más vulnerables, razón el TEC junto con sus homólogas públicas en el país, articula esfuerzos con otros actores de la educación superior costarricense para invertir en asuntos relacionados con el ingreso, la permanencia y la graduación de estudiantes así como a redefinir sus estrategias con el fin de trabajar en la disminución de los índices de rezago, repitencia y por ende en los riesgos de deserción (Pascua, 2015), sobre todo para beneficiar a estudiantes que provienen de zonas no urbanas.

Si bien el rezago y la repitencia en cursos universitarios son procesos individuales, ambos implican costes importantes para toda institución de educación superior, no solo lo referente a la manutención estudiantil y todo lo que conlleva la reapertura de cursos, el nombramiento de nuevos profesores o la distribución del espacio físico, sino también, por la deserción y el abandono al estudio que en muchos casos está concatenada con la repitencia reiterada (CINDA, 2006).

Para Casanova et al (2018), la problemática del abandono de estudios superiores es multifactorial y no se puede analizar desde una perspectiva lineal. Lo mismo se podría decir del rezago, la repitencia y el rendimiento académico. Al respecto, Garbanzo (2007), en un intento de conocer los diferentes factores que inciden en el rendimiento académico en el campo de la educación superior de una manera más integral, presenta algunos hallazgos que ayudan a explicar este fenómeno y dentro sus resultados menciona que la formación académica previa a la universidad. Es de esta manera que los conocimientos de las ciencias básicas aprendidos desde la secundaria es un claro indicador del desempeño académico

en las aulas universitarias. En un informe presentado por la Oficina de Planificación Institucional del TEC, destaca la necesidad de apoyo en ciencias básicas, como uno de los elementos académicos de más relevancia, que caracterizó a la población de primer ingreso del año 2017, ya que unos 750 encuestados afirmaron necesitar más apoyo en matemática y en informática (ver (Gráfico N°1)

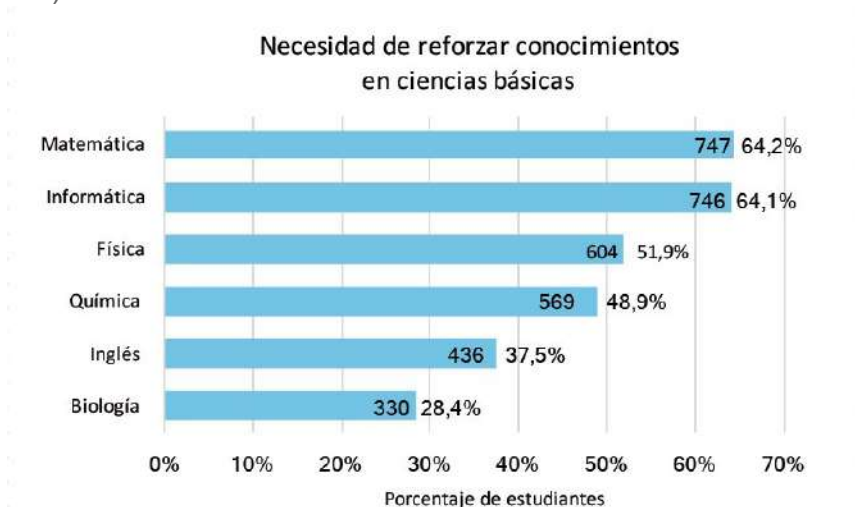


Fig. 1 Necesidades de refuerzo en cursos de las ciencias básicas reportadas por estudiantes primer ingreso TEC- 2017 Fuente: Oficina de Planificación Institucional TEC

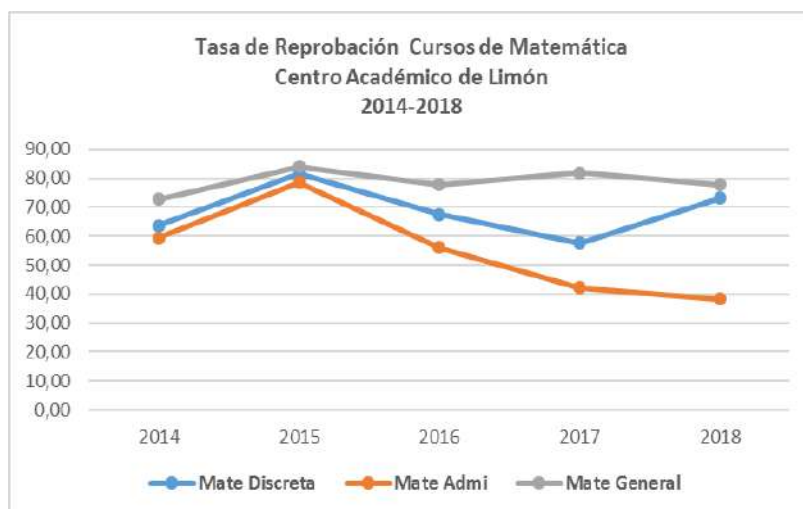


Fig. 2 Histórico de la tasa de reprobación en los cursos de matemática del Centro Académico de Limón Fuente: Elaboración propia a partir de datos reportados por la Oficina de Registro CAL

La Ciudad de Limón que se encuentra entre los cantones con el menor índice de desarrollo del país, ubicándose en el primer quintil según los informes del área de desarrollo del Ministerio de Planificación Nacional y Política Económica (2017). Por lo anterior, el TEC en aras de promover la alfabetización tecnológica y científica en la zona, realizó la apertura de un nuevo centro de enseñanza superior en la zona. Sin embargo y desde su apertura, el Centro Académico de Limón ha presentado altas tasas de reprobación de los cursos de matemática y

que han preocupantes para las autoridades académicas (ver Gráfico N°2), por ello se evidencia que el refuerzo previo a la matrícula de estos cursos es necesario.

Para atenuar estas deficiencias se requiere generar condiciones en las que los grupos minoritarios, en este caso, negros, mujeres e indígenas de colegios secundarios en zonas rurales, puedan contar con mejores opciones no solo para superar las barreras de ingresar al TEC (que ofrece carreras con gran contenido matemático), sino que ayude también a minimizar los índices de deserción y repitencia una vez que ingresen al sistema académico de educación superior.

En línea con lo anterior, existe una preocupación a nivel del Centro Académico de Limón, para que más mujeres, afrocostarricense e indígenas de la provincia caribeña, reciban un apoyo que les proporcione mejores oportunidades de ingreso a las carreras de ingenierías y las ciencias económicas que en ella se imparte, así como contribuir en la disminución de los índices de repitencia y rezago de los cursos. Con esto en mente, y con el apoyo de la Vicerrectoría de Investigación y Extensión, se diseñó este plan piloto desde el programa de Aula Móvil con el fin de que sus resultados sirvan como un importante antecedente para la propuesta de un futuro proyecto de extensión formal y robusto con mayor alcance en la provincia de Limón.

2. Programa Interinstitucional Aula Móvil

Aula Móvil es un programa de extensión académica por medio del cual se democratiza el conocimiento científico, cultural y tecnológico para el desarrollo nacional. Inició en 1999 como una iniciativa del Ministerio de Ciencia, Tecnología y Telecomunicaciones (MICITT) para la promover actividades universitarias de investigación, apoyándose en las cuatro universidades públicas de Costa Rica: Tecnológico de Costa Rica (TEC) , Universidad de Costa Rica (UCR), Universidad Nacional (UNA) y la Universidad Estatal a Distancia (UNED). El programa permite enriquecer la academia al identificar las necesidades en la sociedad, lo que materializa el vínculo universidad– sociedad. Por decreto de ley, el 21 de marzo del 2006, Aula Móvil se convierte en Programa Interinstitucional y es declarado de interés público, con lo que se potencializa su accionar. Para el 2007 el Programa Interinstitucional Aula Móvil se establece como parte de las comisiones permanentes de extensión y acción social lideradas por el Consejo Nacional de Rectores (CONARE).

Desde entonces y hasta la fecha, Aula Móvil ha fungido como un instrumento de transferencia de conocimiento, con un carácter preciso, amigable, sencillo y práctico, donde los grupos interesados pueden apropiarse rápidamente de la información y el conocimiento académico generado en las universidades. Los beneficiarios son grupos organizados y la sociedad civil, primordialmente aquellos de bajo acceso a la educación formal y de zonas rurales.

3. Método

Conscientes de la importancia de la competencia matemática para el estudio de las ingenierías y las ciencias económicas, entre el año 2018 y el año 2019 la Oficina de Orientación y Psicología del Centro Académico de Limón, con la colaboración de la Escuela de Matemática se proponen como objetivo principal, reforzar las debilidades en el dominio de las habilidades lógica-matemáticas en los estudiantes limonenses que pretenden ingresar al CAL en el año 2019. El proyecto contó con el apoyo de: la Oficina de Admisión y Registro del TEC-Limón, la Municipalidad de Limón (Oficina de la Mujer, Oficina de la Persona Joven y Oficina de Intermediación Laboral), la Oficina de Orientación del Colegio Gavilán Vesta y el TEC. En cada año, el proyecto se implementó en tres fases que a continuación se detallan:

I. Fase de Planificación

Como requisito para la ejecución del Programa Interinstitucional Aula Móvil, las propuestas requieren tener una vinculación con alguna fuerza viva de la comunidad en donde se pretende desarrollar. En esta fase, se desarrollaron varias reuniones de coordinación con todas la Municipalidad de Limón y directamente con la Oficina de Orientación del Colegio Gavilán Vesta en Valle de la Estrella para diseñar las estrategias de divulgación, promoción e inscripción. Se seleccionó el Colegio Gavilán Vesta debido a la facilidad de acceso para los extensionistas en vehículos de doble tracción.

Por otro lado, para definir las fechas, horarios, permisos para el uso de las instalaciones y espacios se solicitó el apoyo tanto de Oficina de Admisión y Registro del Centro Académico de Limón, así como con la Dirección del Colegio, también con la Escuela de Matemáticas se coordinó las fechas, los horarios y los materiales que se distribuyeron en la actividad.

Cabe resaltar que, por ser parte del programa de extensión universitaria, Aula Móvil no paga salarios ni contrataciones por servicios profesionales para los facilitadores, sin embargo, financia materiales, transporte y los costos de alimentación de todos los participantes. Por lo anterior, los estudiantes participantes no tuvieron que desembolsar ningún costo por alimentación o por los materiales que se les entregaron durante las semanas de los talleres. Un beneficio indirecto de este proyecto fue que se logró beneficiar a algún micro empresario de la zona, pues para efectos de los servicios de alimentación y bebida para ofrecerle a los participantes durante cada taller, se contrató un servicio de catering local.

Como resultado de estas coordinaciones se desarrollaron cuatro talleres de pensamiento lógico- matemático (una por semana) tres de las cuales fueron impartidos por un profesor de matemática , orientados a la estimulación de la habilidad lógica matemática y un taller, impartido por la oficina de Orientación y Psicología del TEC, orientado a la exploración y motivación de habilidades psicoeducativas, recomendaciones para el desarrollo de la prueba de admisión,

así como el repaso de algunas estrategias y recomendaciones prácticas para la adaptación a la vida universitaria.

II. Fase de Divulgación e Inscripción

Una vez definida la iniciativa y considerando que la meta es beneficiar la población estudiantil de secundaria, se diseñó un material digital liviano y sencillo que fue divulgado en los grupos sociales de la Oficina de la Mujer, la Oficina de la Persona Joven y la Oficina de Intermediación Laboral de la Municipalidad de Limón, quien, además, brindó la plataforma de divulgación a la comunidad limonense en general mediante sus espacios radiofónicos y televisivos. Se solicitó además el apoyo a los grupos de Orientadores de Colegios Públicos de la zona para ayudar en la divulgación de la iniciativa.

Se abrieron periodos de registro en donde los estudiantes asumían la responsabilidad de inscribirse personalmente en los talleres en los horarios a convenir. Se inscribieron un total de 156 estudiantes. Sin embargo, la población que participó en la intervención desarrollada fue de 106 alumnos, 70 de los cuales fueron alumnos de secundaria del Cantón Central y 36 estudiantes de territorio indígena del cantón de Valle la Estrella de la Provincia de Limón. Todos del último año de la educación secundaria que estudiaron (2018) y los que actualmente se encuentran estudiando en colegios públicos.

III. Fase de Ejecución

Esta es la fase en donde se desarrollaron las sesiones de trabajo con los estudiantes. En el primer taller los estudiantes tuvieron la oportunidad de interactuar entre ellos para abordar algunos temas como manejo del estrés, administración del tiempo, auto concepto, auto confianza utilizando dinámicas y juegos de integración. Este espacio reservado para repasar algunas estrategias psicoeducativas contribuyó principalmente en la preparación para realizar la prueba de aptitud académica, donde además se aprovechó para abordar otros temas relevantes para la adaptación de la vida universitaria en el TEC. Durante las tres semanas siguientes, los estudiantes tuvieron la oportunidad de desarrollar actividades y ejercicios para estimular la competencia lógico matemáticos dentro de la clase. La lista de asistencia semanal se reserva para que la Oficina de Orientación y Psicología pueda dar seguimiento a aquellos estudiantes que lograron que lograron ingresar al mundo TEC en el Centro Académico de Limón.

4. Resultados

La distribución por sexo en cuanto a la inscripción de los participantes, tal y como se puede observar en la Figura. 3, refleja un porcentaje de mujeres ligeramente superior sobre los hombres, lo cual evidencia el creciente interés de las por ingresar a carreras de ingenierías y ciencias económicas, siendo esto un efecto positivo de la iniciativa.

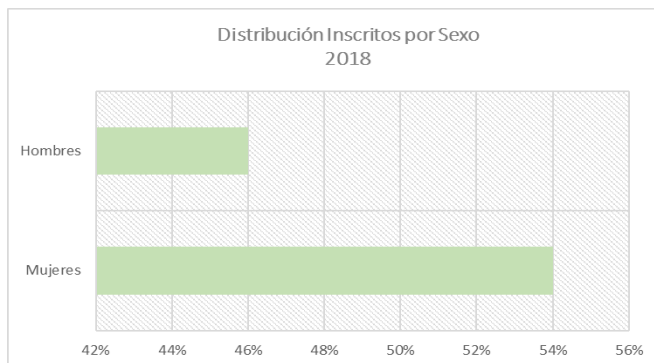


Fig. 3 Distribución de la población estudiantil inscrita Aula Móvil por sexo.

Fuente: Elaboración propia a partir de las listas de asistencia

Sin embargo, el escenario se invierte cuando miramos los porcentajes del resultado de aprobación de la Prueba de Admisión 2018-2019, pues este caso, los hombres son los que superan a las mujeres. (ver figura 4)



Fig. 4 Distribución de la población estudiantil admitida al CAL-2019 por sexo.

Fuente: Elaboración propia a partir de las listas de asistencia

Queda por procesar los resultados actuales de los estudiantes que aplicaron para el ingreso al CAL 2019-2020 y que también participaron del programa Aula Móvil, ya que en este momento, ellos están en plena aplicación de las Pruebas de Admisión. Los resultados se obtendrán a finales del mes de noviembre 2019. Cabe mencionar que los resultados demostraron una nota favorable en el promedio de admisión (535.97) para las personas que participaron e ingresaron al CAL, siendo la nota de corte institucional de 520 pts.

Por otro lado, si al analizar la composición de étnica de los participantes, se evidencia una respuesta favorable por parte de los estudiantes indígenas, pero en una menor participación encontramos representación de estudiantes

afrodescendientes. La alta tasa de respuesta de la comunidad indígena puede explicarse por el hecho de que el proyecto fue desarrollado dentro de su propio territorio; sin embargo, llama la atención el comportamiento atípico del estudiantado de decencia afrocostarricense, ya que en la provincia de Limón, sobre todo en el Cantón Central, donde se desarrolló el proyecto, es en donde se encuentra la mayor concentración de afrodescendientes en Costa Rica. (Ver figura 5).

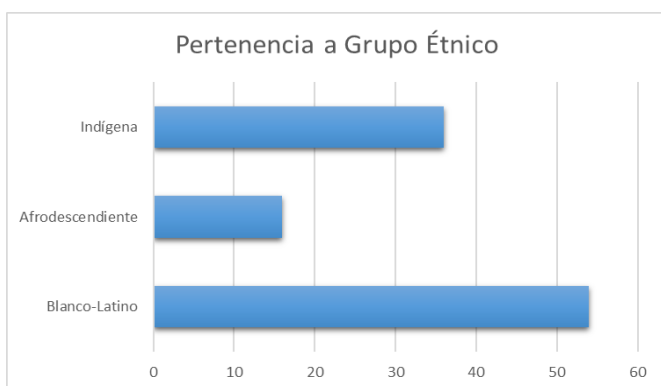


Fig. 5 Distribución de la población estudiantil respecto a su grupo étnico.

Fuente: Elaboración propia a partir de las listas de asistencia

5. Conclusiones

El promedio de la nota del examen de admisión al TEC de aquellos estudiantes inscritos en los talleres de lógica matemática evidencia el efecto positivo de la iniciativa en la comunidad limonense. Por otro lado, este proyecto del Programa Aula Móvil evidencia que al menos con este grupo de inscritos, hay un mayor interés de las mujeres por las carreras de las ingenierías y las ciencias económicas, más sin embargo las mujeres y los grupos étnicos afrodescendientes son los que menos llenan las filas del mundo TEC en Limón, lo cual exige hacer un mayor esfuerzo en las estrategias de atracción para esta población. Queda pendiente analizar los resultados de la población indígena que en este momento están inscritos para aplicar el examen de admisión. El proyecto reflejó una respuesta positiva de los estudiantes durante el proceso de inscripción, demostrando el interés de la comunidad por más espacios para el desarrollo académico, en donde se pueda materializar el vínculo para el desarrollo de la provincia limonense

5. Referencias

1. Aguiar, M. E., Barrera, H. G. Pulido, A. L. B. Gómez, y J. F. V. Becerra, «El rendimiento académico de las mujeres en matemáticas: análisis bibliográfico y un estudio de caso en educación superior en México/Academic performance of women in math: literature review and a case study in higher education in Mexico», Actualidades Investigativas en Educación, vol. 11, n.º 2, 2011

2. Casanova-Laudien, M., Díaz-Mujica, A., & Soto-Vásquez, P. (2018). Deserción No Asumida: Un Fenómeno Psicosocial Difícil De Pesquisar. Congresos CLABES. Recuperado a partir de <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1893>
3. Centro Interuniversitario de desarrollo (2006). Repitencia y Deserción Universitaria en América Latina. Primera Edición. Santiago, Chile. Alfabetas Artes Gráficas.
4. Garbanzo Vargas, G. M. (2007). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios, una reflexión desde la calidad de la educación superior pública. *Educación*, 31(1), 43-63. Retrieved from <https://doaj.org/article/30d94bf376d645cda4413f5df5e1c681>
5. Ministerio de Planificación Nacional y Política Económica (2018). Índice de desarrollo social 2017 San José, Costa Rica. Recuperado de: http://www.conicit.go.cr/biblioteca/publicaciones/publica_cyt/informes/Indice_Desarrollo_Social_2017.pdf
6. Ladson-Billings, G., & Tate, W. F., IV. (1995). Toward a critical race theory of education. *Teachers College Record*, 97(1), 47. Retrieved from <https://search.proquest.com/docview/211325429>
7. Mora, Y., & Alfaro, X.. (2017) . Informe del Estudio "Perfil de ingreso 2017. Oficina de Planificación Institucional. Instituto Tecnológico de Costa Rica.
8. Tuero Herrero, E., Fernández-Castañón, A., García, M., García De Andoain, J., & Bernardo Gutiérrez, A. (2017). La transición a la universidad: eficacia de un programa de orientación en bachillerato apoyado en las tic. Congresos CLABES. Recuperado a partir de <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1656>
9. Pascua-Cantarero, Paola Michelle Factores relacionados con la deserción en el primer y segundo año de estudio en la carrera de Enseñanza de la Matemática de la Universidad Nacional de Costa Rica *Revista Electrónica Educare*, vol., 2. 0., núm., 1., enero-abril, 2016, . . . Costa Rica. *Revista electrónica educare* E-ISSN: 1409-4258 educare@una.ac.cr universidad nacional costa rica

Projeto open campus da pucrs: uma vivência universitária completa

Linha Temática: 2. Articulación de la educación superior con las enseñanzas medias.

Daniela Carrion Venturini daniela.carrion@pucrs.br Brazil

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS)

Rita Petrarca rita.petrarca@pucrs.br Brazil

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS)

Sophia Bittencourt Kath sophia.kath@pucrs.br Brazil

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS)

Marcelo Bonhemberger marcelo.bonhemberger@pucrs.br Brazil

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS)

Resumo. Na última década, o Brasil evidenciou um crescimento em relação ao acesso à educação superior. No entanto, a quantidade de estudantes que evadem também cresceu significativamente, exigindo das instituições de ensino uma melhor compreensão das causas da evasão, assim como dos fatores que promovem a permanência. A literatura aponta que a evasão é um fenômeno complexo resultante de uma multiplicidade de fatores. Uma das causas determinantes para a evasão é a falta de qualidade na escolha profissional originada especialmente pela imaturidade da identidade vocacional. A partir desse contexto, o presente trabalho apresenta o relato de uma experiência da Pro-Reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários (PROEX) da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS) com o projeto Open Campus. Trata-se de uma iniciativa anual, que visa receber estudantes de ensino médio em atividades diferenciadas, para que explorem as áreas do conhecimento e os cursos de graduação, e tenham contato com os serviços e as possibilidades que a universidade oferece. Reinventado a partir de outros projetos de experiência acadêmica realizados pela universidade desde 1997, o Open Campus, iniciado em 2015, é um evento descentralizado, que permite ao participante explorar todos os ambientes de aprendizagem em mais de 55 hectares de campus. As atividades são classificadas a partir de quatro eixos temáticos: experiência, inspiração, cultura e formação. Alinhado ao eixo experiência, todos os cursos de graduação oferecem oficinas de uma hora para que os participantes tenham a oportunidade de entender, de forma prática, como se dá a formação e a atuação de um profissional em determinada área. Além disso, as atividades são ministradas por professores e, também, por acadêmicos, nos espaços de aprendizagem dos cursos, proporcionando, assim, uma experiência muito semelhante ao que é vivido por alunos de graduação. No eixo

inspiração, concentram-se as atividades que visam apresentar todos os serviços transversais que estão à disposição dos acadêmicos, como internacionalização, assessoramento de carreira, modalidades esportivas, voluntariado e empreendedorismo. Através desse eixo temático, o participante do Open Campus também tem contato com as formas de ingresso na graduação, os requisitos para matricular-se na universidade, além de um suporte para simular o financiamento dos seus estudos. Porém, uma experiência de campus universitário vai além do aprendizado de sala de aula. A PUCRS conta com diversos ambientes interdisciplinares, como é o caso da Rua da Cultura e do Museu de Ciências e Tecnologia, espaços que possibilitam a promoção de diferentes atividades culturais. Portanto, um dos eixos temáticos do Open Campus se dedica à promoção da cultura nas suas mais diversas formas de expressão. Por fim, o eixo formação também tem como foco o desenvolvimento e o discernimento profissional do estudante de ensino médio, mas através do preparo e orientação de seus familiares e professores. Portanto, as atividades desse eixo são direcionadas aos adultos e os preparam para lidar com o momento de escolha profissional de seus dependentes. Aproximadamente 7.000 adolescentes já participaram do projeto. Conclui-se que o Open Campus possibilita uma experiência integral e qualificada da universidade, desde o contato vivencial com a formação acadêmica até os serviços que proporcionam um complemento ou um suporte à graduação. Além de contribuir para o processo de escolha profissional e de projeto de carreira, o jovem amplia suas possibilidades de trajetória acadêmica; fatores que reduzem a probabilidade de evasão do ensino superior em virtude da insatisfação com a escolha do curso.

Palavras-chave: Educação Superior. Ensino Médio. Vivência Universitária. Escolha Profissional. Evasão.

1. Introdução

Nos últimos anos, na realidade brasileira, tem crescido de forma significativa, os índices de evasão no ensino superior. Esse fenômeno tem desafiado os pesquisadores que buscam identificar e compreender os motivos que levam os estudantes a abandonar os seus cursos. A evasão é apontada como um fenômeno complexo de múltiplas causas (Prestes e Fialho, 2018; Amaral, 2013; Palácio, 2012; Pereira Júnior 2012). Em um estudo de análise da produção bibliográfica acerca da evasão no ensino superior, por meio de trabalhos publicados na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) entre os anos de 2013 e agosto de 2018, Kampff, Teixeira e Mentges (2018) encontraram entre os seis primeiros motivos citados para explicar a evasão, além das condições socioeconômicas, as questões vocacionais, as poucas perspectivas de carreira para o curso escolhido, o baixo desempenho em

disciplinas no curso, os fatores didáticos e metodológicos dos professores e a compatibilização entre trabalho e estudo.

Silva (2011) evidencia que a procura por informações a respeito de um curso é imprescindível para o sucesso da escolha. De outro lado, a falta de conhecimento sobre o curso e sobre a profissão tem sido o indício para posterior troca ou abandono, aumentando os números referentes à evasão no ensino superior. Cada vez mais entende-se que a escolha incorreta do curso e dúvidas sobre as perspectivas da carreira são motivos para o abandono no ensino superior (Amaral, 2013; Brandão, 2015; Guedes, 2015; Ferreira Vitelli, 2017; Munizaga, Cifuentes e Beltrán, 2017; Campos, 2018; Cerveira Kampff, Teixeira e Mentges, 2018; Quintana e Silva, 2018).

Nessa perspectiva, projetos de exploração acadêmica ou vocacional favorecem o conhecimento das profissões e reduzem os riscos de escolhas incorretas, distorcidas ou estereotipadas (Carrasco Salinas e Navarrete, 2018). Por se caracterizarem como instituições constituídas por diversas faculdades e escolas que se dedicam à formação profissional e científica, as Universidades são um ambiente propício para a promoção de experiências que facilitem o processo de escolha.

2. O Open Campus

A Pro-Reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários (PROEX) da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS) oferece a estudantes de ensino médio diferentes oportunidades de experiência acadêmica, através de projetos que promovem a integração desses adolescentes com profissionais e alunos da universidade em seus espaços de aprendizagem. A maior iniciativa é o projeto Open Campus, que reúne em um único dia mais de 7.000 participantes. O evento acontece uma vez ao ano, desde 2015, e tem estudantes de ensino médio de escolas públicas e privadas do estado do Rio Grande do Sul como público-alvo.

Até o ano de 2014, a PUCRS realizava dois grandes eventos de experimentação para futuros ingressantes: o PUCTUR, evento descentralizado, que apresentava a infraestrutura da universidade para estudantes de ensino médio; e a Feira das Profissões, evento centralizado em um único espaço (centro de eventos), que oportunizava o contato de adolescentes com professores e acadêmicos da graduação.

Com base nas avaliações dos dois eventos, foi possível identificar que, ao participar de uma das iniciativas, o estudante de ensino médio sentia falta justamente da experiência que a outra iniciativa proporcionava. Ou seja, o participante que conhecia a infraestrutura da universidade no PUCTUR, era carente do contato com professores e acadêmicos dos cursos, tal qual o participante da Feira das Profissões sentia falta da exploração dos espaços do

campus. Assim, os participantes dos dois eventos passaram a ser os mesmos, fato que resultou na proposição de um único evento que oferecesse uma experiência completa.

O Open Campus surgiu como um projeto que oportuniza ao estudante de ensino médio a vivência do campus universitário e o contato com profissionais em seus próprios espaços de atuação. Trata-se de um evento descentralizado, no qual o adolescente trilha um caminho único e independente, pois cada participante tem a oportunidade de percorrer uma trajetória personalizada, construída a partir de uma programação com mais de 400 atividades, e tendo como ponto de partida os seus próprios interesses. Essas atividades estão agrupadas em quatro eixos temáticos: experiência, inspiração, cultura e formação.

O eixo experiência apresenta cada curso de graduação de forma prática. São oferecidas oficinas de uma hora, ministradas por professores e acadêmicos, que tem como objetivo apresentar a formação do profissional da área, assim como as possibilidades de atuação no mercado de trabalho. As atividades acontecem nos laboratórios e salas de aula da graduação. Essa é a principal razão para que estudantes participem do evento, segundo avaliação feita com participantes da edição 2018: conhecer os cursos de graduação é a motivação de 48% do público, e conhecer a universidade de um modo geral é a motivação de 32% dos participantes.

A universidade é um ambiente completo, e oferece oportunidades que não se restringem a um determinado curso. Essas oportunidades são apresentadas no Open Campus através do eixo inspiração. O contato com as possibilidades de internacionalização, assessoramento de carreira, programa de voluntariado, prática de pesquisa, modalidades esportivas, solidariedade, espiritualidade e atitudes empreendedoras são diferenciais da PUCRS e, por isso, também são vivenciadas por estudantes de ensino médio durante o evento.

Assim como no eixo experiência, o eixo inspiração oferece oficinas de uma hora, mas que estão relacionadas a temáticas transversais, e que podem ser interessantes para qualquer participante, já que são independentes de um campo específico de atuação. As formas de ingresso na graduação e os requisitos para a matrícula na universidade, assim como as informações financeiras e simulações de financiamento dos estudos, também estão acessíveis aos adolescentes que participam do Open Campus através desse mesmo eixo temático.

Além de oportunidades profissionais, o campus universitário é um ambiente propício à promoção da cultura em suas diferentes formas de expressão. As atividades culturais (associadas ao eixo cultura), realizadas em espaços como o Museu de Ciências e Tecnologia e a Rua da Cultura, são um estímulo ao pensamento crítico, à criatividade e a expansão da consciência dos jovens. Trazem entretenimento e leveza para o evento que carrega em si o peso sentido pelos participantes, pela responsabilidade de uma escolha acertada.

O estudante de ensino médio costuma ir ao Open Campus acompanhado de um responsável (professor ou familiar). Assim, o eixo formação reúne atividades que visam o preparo e a orientação desses adultos, para que consigam auxiliar no processo de escolha profissional. Portanto, até mesmo as atividades que não são dirigidas aos futuros ingressantes, são pensadas para o benefício deles.

Ao longo das edições, o projeto se consolidou como uma atividade indispensável para os colégios da região. O número de participantes evoluiu de 2.155 em 2015 para 7.546 em 2018 (3,5 vezes maior). Na última edição, os estudantes que participaram do evento estavam cursando o ensino médio em diferentes escolas do estado do Rio Grande do Sul. Foi possível identificar jovens de mais de 300 instituições diferentes, consequência de um programa contínuo de relacionamento da PUCRS com gestores escolares, orientadores educacionais e coordenadores pedagógicos dessas instituições ao longo dos anos. São feitas visitas presenciais a esses educadores para apresentação do Open Campus e de outros projetos da universidade voltados à orientação profissional de estudantes de ensino médio.

Na avaliação da edição 2018, feita com os participantes do evento, foi possível identificar que a participação no Open Campus influenciou no processo de escolha de 63% dos participantes. Mais de 1.400 matrículas realizadas na graduação, entre 2016 e 2018, são de jovens que participaram do projeto. Em 2018, o Open Campus teve influência na decisão de mais de 1.000 candidatos do concurso de vestibular da PUCRS e foi o terceiro principal fator decisivo para 15% dos candidatos. Na frente, estão apenas a indicação da família (decisiva para 21% dos candidatos) e dos amigos (decisivos para 17% dos candidatos). Esses indicadores foram obtidos através de um formulário socioeconômico, respondido por todos os candidatos inscritos no concurso.

3. Conclusões

O presente estudo buscou avaliar se iniciativas que aproximam o estudante de ensino médio da universidade auxiliam no processo de escolha profissional e, conseqüentemente, na permanência do estudante no curso superior, já que a escolha incorreta é um dos motivos de evasão. Por se tratar de um ambiente multidisciplinar e de formação profissional, a universidade se torna um espaço propício para a vivência de experiências que favoreçam o processo de escolha.

Ao participar do Open Campus, o jovem vive uma experiência similar à rotina de um estudante de graduação. As atividades, que acontecem em laboratórios e salas de aula dos cursos, são ministradas por docentes da universidade e contam com a participação de acadêmicos, simulando a experiência de um curso superior. O participante faz sua própria inscrição e define a sua jornada no evento de forma individual e única, assim como deve ser a sua escolha pelo curso, as suas matrículas ao longo dos semestres na graduação, e a escolha de atividades

que complementem a sua formação básica, como disciplinas eletivas, mobilidade acadêmica, iniciação científica, etc.

Portanto, após a experiência, o aluno ingressará na universidade com conhecimento sobre o que viverá ao longo da formação e sobre todas as possibilidades de complementação. É possível observar, pelas avaliações do evento e pelo perfil dos candidatos do vestibular, que há uma tendência à redução das chances de evasão do estudante que participou do Open Campus, pois o projeto influencia significativamente no seu processo de escolha profissional.

Além disso, o contato com o serviço de assessoramento de carreira e as simulações de financiamento dos estudos, antes mesmo do ingresso no ensino superior, que também são oportunizados no Open Campus, reduzem a probabilidade de evasão em decorrência da baixa perspectiva de carreira ou de dificuldades socioeconômicas.

Assim, é possível concluir que a participação no projeto Open Campus tende a minimizar a evasão do ensino superior, pois oferece uma experiência que confronta ao menos quatro entre os seis motivos citados por Kampff, Teixeira e Mentges (2018) como causas de evasão: as condições socioeconômicas, através da simulação de financiamento do ensino; as questões vocacionais e, também, os fatores didáticos e metodológicos dos professores, através das oficinas práticas nos cursos de graduação, ministradas por professores universitários; e as poucas perspectivas de carreira, através do contato com o serviço de assessoramento de carreira.

Referências

Amaral, J. B. (2013). Evasão discente no ensino superior: estudo de caso no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (Campus Sobral). Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, CE, Brasil.

Brandão, E. F. (2015). Evasão no ensino superior: estudo na Universidade Estadual de Montes Claros. Dissertação de mestrado, Centro Universitário Unihorizontes, Belo Horizonte, MG, Brasil.

Campos, C. A. (2018). Motivos da evasão: um estudo com estudantes evadidos do curso de graduação em Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina. Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, Brasil.

Carrasco Salinas, N., & Paz Céspedes, C. (2018). Construcción y validación de un instrumento para medir habilidades psicosociales favorecedoras de la adaptación en educación superior. *Congresos CLABES*. Recuperado de <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1905>

Cerveira Kampff, A., Teixeira de Cássia, R., & Mentges, M. (2018). Gestão Da Permanência No Ensino Superior: Fatores De Evasão E Estratégias De Permanência Presentes Nas Pesquisas Brasileiras. *Congresos CLABES*. Recuperado de <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/2020>

Ferreira Vitelli, R. (2017). Evasao em cursos de Graduacao: Factores Intervenientes no Fenomeno. Congresso CLABES. Recuperado de <http://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/863>

Guedes, E. da S. (2015). Estudo de caso sobre a evasão no curso presencial de Pedagogia da Universidade Federal do estado do Rio de Janeiro. Dissertação de mestrado, Rio de Janeiro, RJ, Brasil.

Munizaga Mellado, F., Cifuentes Orellana, M., & Beltrán Gabrie, A. (2017). Variables y factores asociados al fenómeno de la retención y abandono estudiantil universitario en investigaciones de Latinoamérica y el Caribe. *Congresos CLABES*. Recuperado de <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1671>

Palácio, P. P. (2012). Políticas de acesso e permanência do estudante da Universidade Federal do Ceará. Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, CE, Brasil.

Pereira Junior, E. (2012). Compromisso com o graduar-se, com a instituição e com o curso: estrutura fatorial e relação com a evasão. Dissertação de mestrado, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil.

Prestes, E. M. T. & Fialho, M. G. D. (2018). Evasão na educação superior e gestão institucional: o caso da Universidade Federal da Paraíba. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 26(100), 869-889. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.1590/s0104-40362018002601104>

Quintana Silva, K., & Caamaño Silva, C. (2018). Orientación Psicoeducativa Individual: Programa Que Favorece La Permanencia, El Avance Curricular Y El Egreso Oportuno De Estudiantes De La Universidad De Chile. *Congresos CLABES*. Recuperado de <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/2030>

Silva, G. P. da. (2011). Análise de evasão no ensino superior: uma proposta de diagnóstico de seus determinantes. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)* [online]. v.18, n.2, pp.311-333. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-40772013000200005>.

Evaluación de talleres de preparación para la educación superior destinados a estudiantes de enseñanza media pertenecientes a liceos en contexto de vulnerabilidad

Línea Temática: 2. Prácticas relacionadas con el acceso a la educación superior: Información y preparación para el acceso a la enseñanza superior: acciones de orientación vocacional, intervenciones académicas.

Daniel Sepúlveda Ibáñez

daniel.sepulveda@mayor.cl

Chile Universidad Católica de Temuco

Valeria Infante Villagrán

valeria.a.infante.v@gmail.com

Chile Universidad Católica de Temuco

Daniel Mendoza Caniumil

dmendozapsicologo@gmail.com

Chile Universidad Católica de Temuco

Resumen. Actualmente existen diversas estrategias de preparación para la Educación Superior (UNESCO, 2015), las cuales es necesario evaluar para generar mejoras en sus implementaciones futuras (Méndez y Monescillo, 2002; Rebollo, Morales y González, 2016). En el caso de Chile, el Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la Educación Superior (PACE), constituye una de dichas estrategias, el cual busca mejorar los canales de ingreso y permanencia de estudiantes secundarios provenientes de contextos vulnerables a la Educación Superior, desarrollando una serie de acciones, que pretenden preparar a dichos estudiantes para enfrentar adecuadamente esta transición. En este contexto, el propósito de esta investigación es conocer la evaluación que hacen los estudiantes de enseñanza media en convenio con el PACE, respecto a la implementación de los talleres de preparación para la educación superior en sus establecimientos educacionales.

El estudio se realizó bajo una metodología mixta a través de un diseño no experimental - transversal de alcance descriptivo. (Hernández, Fernández y Baptista, 2014). Los datos se recogieron por medio de una encuesta de evaluación de talleres compuesta por 17 reactivos y 2 preguntas abiertas. El alfa de Cronbach de la encuesta total es de 0,922. Los datos fueron procesados en los programas IBM SPSS Statistics versión 23 y ATLAS.ti7.

En este estudio participaron 350 estudiantes de tercero medio de siete liceos PACE de la región de la Araucanía. Un 30,6% pertenecientes a cursos Científico-Humanista y un 69,4% a cursos Técnico Profesional. Del total, un 50,6% se reportaron pertenecientes al género femenino y 49,4% al género masculino. La edad promedio fue de 16,71 (DE = 0,756) años.

De acuerdo a los resultados, los porcentajes de logro según la evaluación de los estudiantes indican una evaluación positiva, en su mayoría sobre el 80%. Del mismo modo, en el análisis cualitativo, la mayoría de los estudiantes manifestó una valoración positiva de los talleres, mencionando que son entretenidos y útiles en su aprendizaje. Estos talleres podrían tener un impacto significativo en el futuro académico de los estudiantes, ya que la evidencia muestra que las acciones que se realizan en la enseñanza media, pueden reducir los niveles de deserción en la educación superior (La UNESCO, 2015), realizando una preparación adecuada a las necesidades del estudiantado, considerando los requerimientos según variables de género y tipo de formación (Científico-humanista y Técnico Profesional).

Descriptor o Palabras Clave: Educación media, educación superior, talleres de preparación, contexto de vulnerabilidad.

1. Introducción

En Chile, dentro de los últimos 10 años, se ha avanzado desde incorporar “estrategias de intervención para la equidad en la Educación Superior”, a hablar directamente del concepto de Educación Superior Inclusiva, implementándose así una serie de medidas y reformas que han favorecido el ingreso a miles de estudiantes secundarios con talento y proyección académica, que no han tenido las mismas oportunidades para una educación de calidad.

En términos económicos, un estudiante que completa la educación superior en Chile tiene una renta promedio un 122% superior a un estudiante que termina solo la enseñanza secundaria (Ferreira et al. 2017; 120). En términos sociales, las Instituciones de Educación Superior (IES) permiten el encuentro de personas de contextos, orígenes, culturas y trayectorias diversas, y la construcción de redes que superan las barreras sociales que actualmente dan forma a la sociedad. Del mismo modo, constituyen el espacio donde se abordan los problemas sociales desde una perspectiva holística y en beneficio de la sociedad en general.

2. Problemática

La inclusión en las IES avanza de manera positiva, sin embargo, existen una serie de factores que inciden en la permanencia y titulación de los estudiantes, los cuales son necesarios abordar previo al ingreso de una carrera universitaria. De acuerdo a esto, un informe del Fondo de Investigación y Desarrollo en Educación (FONIDE) del Ministerio de Educación (Mineduc) alertó sobre la estrecha relación entre abandono de estudios y nivel socioeconómico del

estudiante. Este informe señala que hay una mayor prevalencia a la deserción en grupos de menores ingresos y de menor educación de los padres, lo cual se traduce en que los alumnos que asistieron a colegios particulares pagados y subvencionados tienen un 18% de mayores probabilidades de persistir en el sistema de educación superior al segundo año que quienes provienen de colegios municipales (Santelices, 2013). Lo anterior, constituye una alerta para la educación, puesto que, los estudiantes que ingresan vía acceso inclusivo pertenecen a establecimientos con altos índices de vulnerabilidad.

El Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la Educación Superior (PACE) comenzó el año 2014 como una nueva política pública, que busca masificar el acceso inclusivo y permanencia de estudiantes talentosos que han tenido menos oportunidades (Bustamante, 2016; Castro, 2016). En este programa se realizan una serie de acciones enfocadas a la orientación vocacional y el fortalecimiento de competencias necesarias para la Educación Superior, con la finalidad de favorecer la permanencia. Sin embargo, la retención no es únicamente un problema de carácter individual, sino que “responde también a responsabilidades sociales vinculadas al nivel socioeconómico que redundan en una mala formación en el sistema escolar, en el pobre desarrollo del capital cultural y, generalmente, en la preparación que recibe el postulante para incorporarse a la educación superior” (Espinoza & González, 2015). En este sentido, las acciones que permitan el estudiante desarrollar su capital cultural y prepararse adecuadamente para la vida universitaria podrían tener un impacto positivo en los índices de retención, por ello, en la actualidad existen diversas estrategias de preparación para la Educación Superior (UNESCO, 2015).

Dentro de la gama de acciones de preparación para la Educación Superior que realiza el PACE de la Universidad Católica de Temuco (UCT) se encuentra un ciclo de 3 talleres que abordan competencias relacionadas a las habilidades socioemocionales, participación ciudadana y pensamiento crítico. En este contexto, el objetivo del presente estudio es conocer la evaluación que hacen los estudiantes de enseñanza media en convenio con el PACE, respecto a la implementación de los talleres de preparación para la educación superior en sus establecimientos educacionales, puesto que, se considera necesario evaluar las acciones realizadas para generar mejoras en implementaciones futuras (Méndez y Monescillo, 2002; Rebollo, Morales y González, 2016).

3. Metodología

3.1 Diseño

El estudio se realizó bajo una metodología mixta a través de un diseño no experimental - transversal de alcance descriptivo. (Hernández, Fernández y Baptista, 2014).

3.2 Participantes

Los participantes fueron 350 estudiantes de tercero medio pertenecientes a siete liceos PACE de la región de la Araucanía. Un 30,6% pertenecientes a cursos Científico-Humanista y un 69,4% pertenecientes a cursos Técnico Profesional. Del total, un 50,6% se reportaron pertenecientes al género femenino y 49,4% al género masculino. La edad promedio fue de 16,71 (DE = 0,756) años.

3.3 Talleres

Esta investigación responde a la evaluación realizada a tres talleres de tercero medio ejecutados en el año 2018 por el PACE de la Universidad Católica de Temuco, por medio de la estrategia de Preparación en la Enseñanza Media de la Dirección de Acceso Inclusivo (DAI). Cada taller fue diseñado con una metodología activa y tuvo una duración de 90 minutos.

El taller 1 tuvo el objetivo de reflexionar sobre habilidades socioemocionales e intereses que contribuyan al autoconocimiento y la formulación del propio proyecto de vida. Por otro lado, el taller 2 tuvo el objetivo de desarrollar el pensamiento crítico. Y finalmente, el taller 3 tuvo por objetivos reconocer la importancia de la participación ciudadana y de la responsabilidad social en su proyecto de vida y formular propuestas de participación ciudadana de acuerdo a las necesidades de su entorno. Cabe destacar, que en esta tercera sesión se aplicó la encuesta de evaluación de talleres.

3.4 Instrumentos

Se utilizó una encuesta de evaluación (Apéndice I) compuesta por 17 reactivos, distribuidos en tres dimensiones: logro de objetivos, proceso metodológico y satisfacción general (Tabla 3.1). El formato de respuesta fue de 1 a 5 en Escala Likert, donde 1 significa muy en desacuerdo y 5 muy de acuerdo. Además, se incluyeron dos preguntas abiertas: ¿qué aprendí en los talleres del PACE? y ¿hay algo más que nos quisieras contar respecto a los talleres?.

Dimensiones	Reactivos		
<i>Los talleres del PACE:</i>			
Logro de objetivos	Objetivo Taller 1	Me ayudaron a identificar mis motivaciones. Contribuyeron para reconocer mis habilidades. Me sirvieron para reflexionar sobre mi vida después de la enseñanza media.	
	Objetivo Taller 2	Me ayudaron a identificar algunos de mis prejuicios. Me sirvieron para reconocer la importancia de opinar considerando la información de cada situación. Me ayudaron a reflexionar acerca de mi pensamiento crítico	
	Objetivo Taller 3	Favorecieron la identificación de formas de participación. Me permitieron reconocer la importancia de la participación ciudadana. Me ayudaron a pensar en propuestas de participación ciudadana.	
	Proceso metodológico	Me permitieron tener un espacio para participar y expresar mis ideas. Fueron entretenidos. Presentaron una organización que favoreció el aprendizaje. Presentaron una metodología adecuada a los temas que tratamos.	
		Satisfacción general	Fueron útiles para algunos aspectos de mi futuro. Contaron con facilitadores/as que dominaban el tema trabajado en el taller. Me generaron algún aprendizaje. Recomendaría los talleres del PACE a otros/as estudiantes.

El alfa de Cronbach de la encuesta total fue de 0,922, cifra que representa una confiabilidad elevada (Hernández, Fernández y Baptista, 2014). El alfa de Cronbach por dimensiones fue aceptable, ya que arrojó un 0,831 en la dimensión de logro de objetivos; un 0,779 en proceso metodológico y un 0,751 en la satisfacción general.

3.5 Procesamiento de los datos

Se analizó estadística descriptiva utilizando medidas de tendencia central y estadística inferencial utilizando la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney para comparar grupos por género y especialidad en el software IBM SPSS Statistics versión 23.

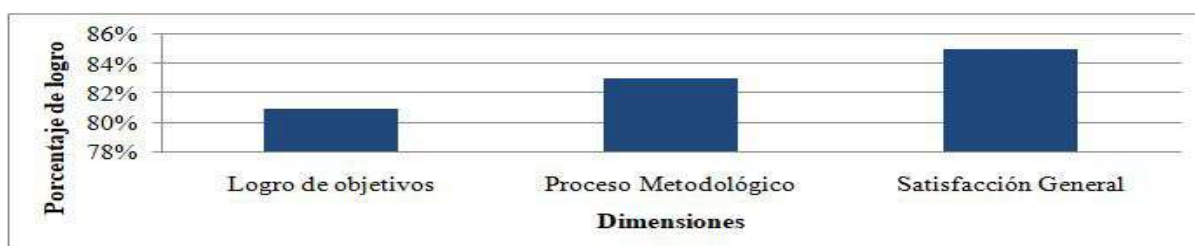
Por otro lado, se realizó un análisis cualitativo por categorías en las respuestas de las dos preguntas abiertas de manera independiente en Atlas TI. Para la pregunta abierta 1 se crearon nueve categorías preliminares: aprendizaje sobre política, comunicación de ideas y opiniones, derribamiento de prejuicios, habilidades, oportunidades para el futuro, participación ciudadana, pensamiento crítico, PACE y temas actuales. Dichas categorías se agruparon acorde a la temática trabajada en cada taller generando cuatro familias: PACE, Aprendizaje taller 1, Aprendizaje taller 2 y Aprendizaje taller 3. Por otro lado, para la pregunta 2 se crearon cuatro categorías: Entretención, utilidad, cantidad de talleres y duración. Dichas categorías se agruparon según su similitud conceptual en dos familias: Valoración positiva y Sugerencias.

4. Resultados

4.1 Resultados cuantitativos

Los resultados de la dimensión logro de objetivos (Fig. 4.1) indican que el porcentaje de logro global es de 80,8% y al realizar un análisis de logro de objetivo por taller, se desprende lo siguiente: en logro en el taller 1 es de un 79,8%, donde la media de respuestas fue de 3,99 (DE = 0,666); por otro lado, en el taller 2 el logro fue de un 81%, con una media de respuestas de 4,05 (DE = 0,651); y finalmente en el taller 3 el porcentaje de logro fue de un 81,6% y la media de las respuestas fue de 4,08 (DE = 0,643).

Fig. 4.1 Porcentaje de logro por dimensión



Por otro lado, la dimensión 2 de Proceso metodológico indica un porcentaje de logro de un 83,2% (Fig. 4.1). La media de la dimensión fue de 4,16 (DE = 0,610). Mientras que en la dimensión 3 de Satisfacción general se aprecia un porcentaje

de logro de un 85,2% (Fig. 4.1). La media de la dimensión fue de 4,26 (DE = 0,566).

En relación a la escala total, según la evaluación de los estudiantes hubo un 82,8% de logro y la media de respuestas de esta fue de 4,14 (DE = 0,497). Cabe señalar, que los estudiantes se posicionaron mayormente en los niveles de respuesta 4: de acuerdo y 5: muy de acuerdo.

Respecto a los análisis de estadística inferencial, al dividir la muestra de acuerdo a la especialidad no se encontró una diferencia estadísticamente significativa en ninguna de las dimensiones (Tabla 4.1).

Tabla 4.1

Diferencia de grupos (U de Mann-Whitney) por especialidad en las dimensiones

Dimensión	Media (Técnico Profesional)	Media (Científico-Humanista)	Sig.
Logro de objetivos	4,06 (DE = 0,667)	4,02 (DE = 0,659)	p = 0,730
Proceso metodológico	4,17 (DE = 0,599)	4,15 (DE = 0,638)	p = 0,794
Satisfacción general	4,24 (DE = 0,541)	4,30 (DE = 0,621)	p = 0,138

Sin embargo, al analizar diferencias por reactivo según la especialidad (Tabla 4.2) se encontró una diferencia estadísticamente significativa en el reactivo “Contaron con facilitadores/as que dominaban el tema trabajado en el taller” ($p < 0,001$).

Tabla 4.2 Diferencia de grupos (U de Mann-Whitney) por especialidad en los reactivos

Reactivo	Media (Técnico Profesional)	Media (Científico-Humanista)	Sig.
Contaron con facilitadores/as que dominaban el tema trabajado en el taller	4,12 (DE = 0,750)	4,41 (DE = 7,52)	p = 0,000

Al dividir la muestra de acuerdo al género se encontró una diferencia estadísticamente significativa en el logro de los objetivos, específicamente en el taller 2 ($p < 0,05$) (Tabla 4.3).

Tabla 4.3

Diferencia de grupos (U de Mann-Whitney) por género en las dimensiones

Dimensión logro de objetivos	Media (Género masculino)	Media (Género femenino)	Sig.
Logro de los objetivos taller 2	4,05 (DE = 0,651)	4,13 (DE = 0,622)	p = 0,024

Finalmente, se realizó una comparación por reactivo considerando la variable género (Tabla 4.4). Se encontró diferencia estadísticamente significativa en el reactivo “Me permitieron tener un espacio para participar y expresar mis ideas”

($p < 0,01$); y en el reactivo “Contaron con facilitadores/as que dominaban el tema trabajado en el taller” ($p < 0.05$).

Tabla 4.4
Diferencia de grupos (U de Mann-Whitney) por género en los reactivos

Reactivo	Media	Media	Sig.
	(Género masculino)	(Género femenino)	
Me permitieron tener un espacio para participar y expresar mis ideas	4,06 (DE = 0,864)	4,31 (DE = 0,718)	p = 0,007
Contaron con facilitadores/as que dominaban el tema trabajado en el taller	4,11 (DE = 0,820)	4,31 (DE = 0,694)	p = 0,032

1.1 Resultados cualitativos

En el análisis de datos cualitativos respecto a la pregunta abierta 1: ¿Qué aprendí en los talleres del PACE? la cual responde a la dimensión logro de objetivos, una sexta parte de los estudiantes declararon aprendizajes vinculados al PACE. “Aprendí el objetivo del PACE y cual es el valor de este” 1:56 y aprendizajes vinculados al taller 1. También, manifestaron haber aprendido habilidades: “Aprendí a conocer mis habilidades y las de otras personas” 1:94; y haber aprendido sobre oportunidades para el futuro después de la enseñanza media: “Que hay muchas oportunidades de estudio” 1:71.

Por otra parte, aproximadamente un tercio de los estudiantes comentaron haber aprendido temáticas relacionadas al taller 3. Comentaron haber aprendido sobre política: “Aprendí que soy parte de la política, todo es política, y sobre todo, vivo en un país libre de expresión” 1:5. Además, mencionan haber aprendido a comunicar sus ideas y opiniones: “En los talleres PACE aprendí a tener una opinión más crítica respecto de diversos temas” 1:38, “Aprendí a cómo expresarme frente a los demás a dar mi opinión” 1:63. Y también manifiestan haber aprendido sobre participación ciudadana: “Aprendí la importancia que tiene participar en la ciudadanía si queremos generar algún cambio en nuestro país” 1:30.

En el análisis de las respuestas de pregunta abierta 2: ¿Hay algo más que nos quieras contar respecto a los talleres?, dos tercios de los estudiantes manifestaron una valoración positiva respecto a estos. Comentan que estos les parecieron entretenidos: “Fueron muy entretenidos, conviví y me divertí mucho” 2:14. También manifiestan que estos fueron útiles: “Encuentro que aportaron para ayudar y estimular las habilidades de nosotros” 2:37, “Son muy buenos y nos ayudan a aclarar nuestras ideas” 2:16.

2. Conclusiones

Según los resultados anteriormente expuestos se concluye que la evaluación que los estudiantes hacen de los talleres PACE implementados en tercero medio es mayormente positiva.

La dimensión de logro de objetivos del taller 1 fue la que obtuvo más bajo porcentaje de logro. Además, al analizar la pregunta abierta 1 de la encuesta ¿Qué aprendí en los talleres del PACE? una minoría de los estudiantes reportan haber aprendido temas relacionados al logro de los objetivos del taller 1 tales

como habilidades y oportunidades para su futuro después de la enseñanza media. Es posible que este resultado se haya visto influido por la cantidad de tiempo transcurrido entre el taller 1 y la implementación de la encuesta de evaluación. Por esto, para un futuro estudio se sugiere aplicar una encuesta de evaluación tras cada sesión de taller, para evitar sesgos por la cantidad de tiempo transcurrido después de la intervención.

Por otro lado, el logro de objetivos del taller 2 obtuvo un alto nivel de aprobación y en el componente cualitativo se observó que en la pregunta abierta 1 de la encuesta, una parte importante de los estudiantes escribieron sobre temas abordados en dicho taller, tales como la eliminación de prejuicios, pensamiento crítico y temáticas de la actualidad. Lo mismo sucedió con la evaluación del taller 3, donde surgieron temáticas relacionadas a este en la pregunta abierta, tales como política, comunicación de ideas y opiniones y participación ciudadana.

Respecto al proceso metodológico, obtuvo uno de los más altos porcentajes de aprobación y la mayoría de los estudiantes manifestó una valoración positiva mencionando que son entretenidos y útiles.

En cuanto a los análisis de diferencia de grupos, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre los estudiantes Técnico Profesional y Científico Humanista en ninguna de las dimensiones. Sin embargo, sí se encontraron diferencias estadísticamente significativas en el análisis por reactivo, donde los estudiantes de cursos Científico-Humanista comunicaron mayores niveles de aprobación en el reactivo “Los talleres del PACE contaron con facilitadores/as que dominaban el tema trabajado en el taller”. A partir de esto se podrían generar estrategias para mejorar las intervenciones de los facilitadores en el contexto Técnico Profesional adecuándose mucho más a las necesidades de este grupo.

Por otro lado, al dividir la muestra de acuerdo al género se encontraron diferencias en el logro de objetivos del taller 2. Este taller trabajaba la temática de pensamiento crítico. Las personas que se reportaron pertenecientes al género femenino manifestaron mayor nivel de aprobación que las personas del género masculino. Este hallazgo puede apuntar a generar investigación en torno a las diferencias de género respecto al trabajo y fortalecimiento de la competencia de pensamiento crítico, lo cual puede proponer modificaciones en la metodología de trabajo con estudiantes acorde a esta variable.

Al aplicar el análisis de comparación de grupos por género en los reactivos, también se encontró diferencia en el reactivo “Me permitieron tener un espacio para participar y expresar mis ideas”, el cual responde a la dimensión de proceso metodológico específicamente en su nivel de participación. Las personas del género femenino reportaron mayores niveles de acuerdo en ambos reactivos, lo cual podría sugerir implementar estrategias de participación considerando la variable género. Esto deja abierta la pregunta de investigación ¿Existen diferencias de género en la participación de estudiantes en talleres PACE de la región de la Araucanía?

Cabe señalar, que las limitaciones de este estudio impiden relacionar variables o explicarlas, sin embargo esto abre nuevas líneas de investigación que pueden

aportar conocimiento para mejorar las prácticas del programa. Por esto se sugiere, realizar un análisis más detallado con una muestra representativa de la presente investigación y generar nuevos estudios a partir de ello.

Se puede concluir que la respuesta a la pregunta de investigación de este estudio ¿Cómo es la evaluación que hacen los estudiantes respecto a la implementación de los talleres PACE de tercero medio en sus liceos? dice que los estudiantes evalúan positivamente las intervenciones de taller del PACE, sin embargo existen diferencias por especialidad y género que es importante profundizar más. Es posible que un futuro estudio cualitativo pueda dar información más acabada sobre estas diferencias por lo que se cree necesario seguir investigando en esta línea.

Agradecimientos

Agradecemos a todos los estudiantes de los establecimientos en convenio con la Universidad, que participaron de las sesiones de talleres, por su interés y compromiso evidenciado con su aprendizaje y superación personal.

Agradecemos también a nuestro colega Raúl Aedo Ibáñez por su constante apoyo en el análisis de los datos expuestos en esta investigación.

Referencias

Castro, J., Frites, C., Vargas, P. (2016). El Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la educación superior (PACE). Notas acerca del diseño e implementación desde la Universidad de Santiago. Extraído de http://www.uchile.cl/documentos/estudio-de-seguimiento-a-la-implementacion-del-programa-pace_110549_7_5300.pdf

Espinoza, O. & González, L. (2015). Equidad en el sistema de educación superior de Chile: acceso, permanencia, desempeño y resultados. In A. Bernasconi (Ed.), *La educación superior de Chile. Transformación, desarrollo y crisis* (pp. 517-579). Santiago: Ediciones UC.

Ferreira, MM; Avitabile, C; Botero, J.; Haimovich, F.; Urzúa, S. (2017). *At a Crossroads: Higher Education in Latin America and the Caribbean. Directions in Development - Human Development*. World Bank, Washington, DC.

© World Bank. <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/26489>

Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (6° Ed.). (2014). *Metodología de la investigación*. México DF, México: Editorial Mc Graw Hill.

Méndez, J. y Monescillo, M. (2002). Estrategias para la evaluación de programas de orientación. *Revista de Educación*, 4, 181-202. Recuperado de <https://core.ac.uk/download/pdf/60635792.pdf> Rebollo, O., Morales, E. y González, S. (2016). *Guía operativa de evaluación de la acción comunitaria*. Recuperado de

https://igop.uab.cat/wp-content/uploads/2016/03/Guia_operativa-EAC_2016.pdf

Rebollo, O., Morales, E. y González, S. (2016). *Guía operativa de evaluación de la acción comunitaria*. Recuperado de https://igop.uab.cat/wp-content/uploads/2016/03/Guia_operativa-EAC_2016.pdf

Santelices, V. (2013). Determinantes de deserción en la educación chilena, con énfasis en efecto de becas y créditos.

Santiago: Fondo de Investigación y Desarrollo en Educación Mineduc.

UNESCO (2015). *Inclusión a la universidad de estudiantes meritorios en situación de vulnerabilidad social*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002433/243371s.pdf>

Apéndice 1



UNIVERSIDAD
CATÓLICA DE
TEMUCO

Encuesta de evaluación. Talleres de tercero medio.

Liceo	
Curso	
Edad	
Género	Femenino <input type="checkbox"/> Masculino <input type="checkbox"/> Otro <input type="checkbox"/> ¿Cuál?

Marca con una X según corresponda tu asistencia.

Taller	Tema	Asistencia	
		SI	NO
1	Quién soy y qué quiero lograr (Habilidades e intereses, juego de cartas)		
2	Pensamiento crítico (Debate sobre temas actuales)		
3	Participación ciudadana (Propuesta para mejorar una problemática social)		

A continuación te presentamos algunas afirmaciones en relación a tu experiencia en los talleres PACE. Marca con una "X" la opción que más te represente, donde **"muy en desacuerdo"** es la opción más negativa y **"muy de acuerdo"**, la más positiva.

Reactivos.	Nivel de acuerdo o desacuerdo.				
	1. Muy en desacuerdo	2. En desacuerdo	3. Ni de acuerdo / Ni en desacuerdo	4. De acuerdo	5. Muy de acuerdo
Los talleres del PACE:					
1. Me ayudaron a identificar mis motivaciones.					
2. Contribuyeron para reconocer mis habilidades.					
3. Me sirvieron para reflexionar sobre mi vida después de la enseñanza media.					
4. Me ayudaron a identificar algunos de mis prejuicios.					
5. Me sirvieron para reconocer la importancia de opinar considerando la información de cada situación.					
6. Me ayudaron a reflexionar acerca de mi pensamiento crítico.					
7. Favorecieron la identificación de formas de participación.					
8. Me permitieron reconocer la importancia de la participación ciudadana.					
9. Me ayudaron a pensar en propuestas de participación ciudadana.					
10. Me permitieron tener un espacio para participar y expresar mis ideas.					
11. Fueron útiles para algunos aspectos de mi futuro.					
12. Fueron entretenidos.					
13. Presentaron una organización que favoreció el aprendizaje.					
14. Contaron con facilitadores/as que dominaban el tema trabajado en el taller.					
15. Presentaron una metodología adecuada a los temas que tratamos.					
16. Me generaron algún aprendizaje.					
17. Recomendaría los talleres del PACE a otros/as estudiantes.					

¿Qué aprendí en los talleres del PACE?

¿Hay algo más que nos quisieras contar respecto a los talleres? (Escríbelo en estas líneas).

Programa de formación en docencia para el primer año de la educación superior en la universidad de Chile: favoreciendo la permanencia

Línea Temática 2. Articulación de la educación superior con la enseñanza media

Angela Barattini

barattini@uchile.cl

Chile Universidad de Chile

Descriptor o Palabras Clave: Juventudes, Transición, Primer año, Formación docente, Permanencia

Resumen.

Gran parte de los estudios de deserción y abandono en la Educación Superior, más allá del peso relativo que le otorgan a cada uno, coinciden en considerar tres grupos de variables de las que hay que preocuparse: las del alumnado (habilidades para enfrentar las demandas académicas, conocimientos previos, actitudes hacia el aprendizaje, expectativas, integración, estilos de aprendizaje), las del profesorado (habilidades pedagógicas, atención al estudiantado y dedicación a la labor docente) y las de la institución (claridad de objetivos, coordinación docente y sistemas de acceso).

La Universidad de Chile cuenta con programas de apoyo a estudiantes considerados prioritarios dada la forma de ingreso a la institución, los que permiten acompañarlos en el proceso de adaptación a la vida universitaria desde una perspectiva especialmente académica. También se cuenta con programas institucionales que acompañan al profesorado desde la formación docente en temáticas específicas relacionadas con planificación, metodologías y evaluación de los aprendizajes. Sin embargo, al asumir el aprendizaje como un fenómeno complejo, de construcción personal pero de carácter dialógico y social, este programa de formación propende al desarrollo de una docencia en el primer año universitario que enfrente el desafío de un proceso formativo que responda a las características diversas del estudiantado que ingresa a nuestra universidad, desde una perspectiva situada y reflexiva y que valora la diversidad y la colaboración.

Este programa surge el año 2017, en el Departamento de Pregrado de la Universidad de Chile, con el propósito de generar estrategias que permitan desarrollar experiencias de aprendizaje significativas para los estudiantes de primer año. Esto a partir de la necesidad de desarrollar una instancia que reconozca a "las juventudes" como una construcción social que evidencia las condiciones histórico- sociales de su tiempo, que considere la complejidad y diversificación de las experiencias de vida de los jóvenes, y la emergencia de una nueva forma de relaciones entre generaciones. Estas características implican desestandarizar la educación reconociendo las diferencias individuales como fuente de enriquecimiento de la acción educativa para que cada estudiante alcance su desarrollo integral.

El Programa se enmarca en un Plan de Desarrollo Docente más amplio, que está conformado por programas específicos relacionados con variadas iniciativas de formación, investigación desde la práctica y autoevaluación de la docencia.

Las primeras dos versiones tuvieron como base las características de los estudiantes de primer año de nuestra Universidad, y de cada curso en particular, para reflexionar acerca de la relevancia e implicancias de las decisiones pedagógicas que orientan las prácticas docentes, para lo que se consideraron temáticas relativas a estrategias metodológicas, evaluativas y de retroalimentación de los aprendizajes.

A pesar de la muy buena evaluación de la primera versión, el profesorado consideró que faltó profundidad sobre ciertas temáticas, por lo que la segunda cursada se focalizó en aspectos más específicos de la realidad del primer año como transición, clima de aula, desarrollo de la autonomía y motivación por el aprendizaje.

Con base en las experiencias anteriores, en la versión 2019 se han aumentado tanto las horas presenciales como de trabajo autónomo y en plataforma, debido a la necesidad de profundizar algunas temáticas e incorporar elementos relacionados con aprendizajes institucionales. En su tercera versión el Programa se compone de 4 módulos: Proceso de transición a la vida universitaria, Marco institucional para el ejercicio de la docencia en el primer año, La función docente en el primer año y Orientaciones para la docencia en el primer año.

La metodología de trabajo constante ha sido el trabajo colaborativo, interdisciplinario y reflexivo del profesorado y, en todas las versiones, se concluye con la socialización de productos concretos diseñados a partir de la realidad de aula de quienes participan.

Contexto y antecedentes

La Universidad de Chile es una institución de educación superior de carácter nacional y público, que asume con compromiso y vocación de excelencia la formación de personas y la contribución al desarrollo espiritual y material de la Nación, construyendo liderazgo en el desarrollo innovador de las ciencias y las

tecnologías, las humanidades y las artes, a través de sus funciones de docencia, creación y extensión, con especial énfasis en la investigación y el postgrado.

Dadas estas características, ha sido históricamente una institución altamente selectiva en su proceso de ingreso; sin embargo, durante los últimos años, ha diseñado y puesto en marcha diversas estrategias para avanzar hacia una mayor inclusión y equidad en el marco de la excelencia que la caracteriza. En este proceso ha generado, gradualmente, un cambio estructural, que busca permear todos los estamentos y procesos, proyectándose como una institución dispuesta a escuchar, valorar y aprovechar las diferencias como oportunidades para la generación de conocimiento y el desarrollo de procesos formativos de calidad.

Para garantizar el imperativo social de promover el acceso de estudiantes provenientes de todos los sectores sociales del país con base en sus méritos y no en su origen, y asumiendo que un cuerpo estudiantil diverso enriquece a la Universidad, el Senado Universitario aprobó la Política de Equidad e Inclusión en el año 2014, con el fin de comprometerse con la equidad en el ingreso, permanencia y egreso, enfatizando la relevancia de que el proceso formativo se haga cargo y valore las potencialidades del estudiantado.

Habiendo implementado políticas de ingreso cada vez más diversificadas, el nuevo desafío se ha centrado en asegurar la permanencia en las carreras y lograr el egreso de todo el estudiantado. Sabemos que esta es una responsabilidad compartida, pero que le corresponde a la institución garantizar todas las instancias de apoyo necesarias para que cada estudiante que ingresa pueda permanecer y egresar, restituyendo, de esta forma, el derecho a la educación en todas sus dimensiones.

Una de las variables que se consideran primordiales para lograr el objetivo no sólo de mantener al estudiantado en el sistema, sino que sean capaces de lograr los aprendizajes necesarios en un ambiente adecuado, es el cuerpo docente, entendiendo que el desarrollo de habilidades pedagógicas para la atención al estudiantado y la dedicación a la labor docente se puede transformar en un pilar fundamental para evitar el abandono del estudiantado, especialmente en el primer año de la educación superior. Asumir como eje central al estudiante y su aprendizaje implica una reflexión permanente del profesorado que guíe la toma de decisiones pedagógicas para lo cual es necesario contar con espacios formales de estudio especializado en las temáticas específicas del proceso de transición a la vida universitaria.

Líneas teóricas

Los cambios del contexto mundial que han surgido en los últimos años y que caracterizan la llamada "sociedad del conocimiento" exigen de la Educación Superior la formación de individuos en un amplio conjunto de competencias que incluyan, además de los conocimientos, las actividades y las actitudes que son requeridas en el mundo profesional. Esto conduce a la necesidad de que la Universidad se transforme para dar respuesta a estas nuevas demandas.

Este nuevo paradigma social hace que las y los estudiantes que ingresan a la Universidad tengan nuevas relaciones con el conocimiento y el aprendizaje marcadas por una lógica mediática, por la inmediatez, la obsolescencia y la discontinuidad de la información (Lelis, 2005), convirtiéndose en “alumnos no tradicionales”. Esto hace más compleja y desafiante la enseñanza universitaria y quien deben lidiar con esta realidad en la sala de clases es necesariamente el profesorado. Son actores en primera línea que viven los cambios que la población estudiantil ha experimentado y de quienes se espera flexibilidad para acoger a las nuevas generaciones (Berrios, 2007) ya que, “a diferencia de lo que ocurre cuando se planifican actividades pedagógicas para un grupo homogéneo, un conjunto de estudiantes altamente diverso implica mucha incertidumbre sobre el punto de partida del proceso de aprendizaje de cada uno” (Sebastián, 2007: 85).

Hoy se reconoce la complejidad y diversificación de las experiencias de vida de las y los jóvenes y la emergencia de una nueva forma de relación entre generaciones que debilita las teorías tradicionales y obliga a la sociedad a construir conceptos dinámicos y flexibles donde las juventudes reflejan en sus propias experiencias los principales cambios, conflictos y tensiones del orden social. De esta forma construyen su pluralidad y diversidad en los distintos espacios sociales.

Es importante destacar que el ingreso a la educación superior confronta a las juventudes con nuevos conocimientos y habilidades, pero, al mismo tiempo, con un nuevo mundo social, una nueva cultura, nuevos lenguajes, un nuevo escenario de relaciones sociales capaz de poner en cuestión su identidad social y personal (Bourgeois, 2000); es un periodo de socialización y des-socialización, ya que al mismo tiempo se desaprenden viejas actitudes, valores y comportamientos, y se aprenden otros nuevos (Terenzini, 2005). Esta situación puede representar una amenaza para los jóvenes con menor representación favoreciendo su salida del sistema (Roberts y Rosenwald, 2013), ya que la motivación para persistir está influenciada por la percepción de cada estudiante sobre el valor o relevancia de sus estudios (Zepke, 2005; Tinto, 2015).

Por estos motivos se considera fundamental que este proceso de inserción a la vida universitaria sea acompañado por la institución que lo recibe para lograr la tan ansiada equidad. De acuerdo con Moriña y Parrilla (2006), las instituciones educativas que han puesto en marcha proyectos de mejora a estos desafíos destacan la participación del profesorado en procesos de formación y desarrollo profesional, entendiendo que la capacidad para atender a la diversidad deviene una competencia clave ligada a su función docente y al contexto donde la desarrolla.

La Universidad de Chile no ha estado ajena a esta transformación y, en el año 2010 se conforma la Comisión de Equidad e Inclusión, la que propone que uno de los mayores esfuerzos se enfoque hacia la implementación de iniciativas

tendientes a contribuir a la generación de ambientes formativos de calidad que estimulen la integración y desarrollo de las capacidades humanas y profesionales para convivir, dialogar y ser efectivos en contextos de alta diversidad. En este sentido, es necesario apoyar a los docentes para que sean capaces de reconocer la diversidad que le es propia a la Universidad de Chile y, a partir de esta mayor comprensión, mejorar e innovar en sus prácticas docentes (Mora, 2013).

De manera particular, se considera que para el real cumplimiento de la Política de Equidad e Inclusión Estudiantil es imprescindible contribuir a una integración efectiva y al desempeño académico exitoso de estudiantes de primer año de alto rendimiento escolar en contextos vulnerables. Para ello, se espera que el Programa de Formación en docencia de primer año en la Universidad de Chile, especialmente diseñado para apoyar la labor del cuerpo docente que realiza clases a estudiantes de reciente ingreso, sea un aporte al compromiso con la equidad, la atención a la diversidad y la permanencia en el sistema de educación superior de los jóvenes que transitan hacia el mundo académico.

Descripción

El Programa de formación en docencia de primer año en la Universidad de Chile tiene como propósito generar aprendizajes significativos para las y los estudiantes de primer año universitario a partir de la reflexión en torno a los desafíos de un aula diversa y basadas en los principios de formación y las características del proceso de enseñanza y aprendizaje de la Casa de Estudios.

Desde el año 2017 este Programa se imparte periódicamente para docentes que realizan clases en el primer año de cualquier carrera entendiendo que el primer ciclo formativo es fundamental para evitar la deserción y el abandono estudiantil.

La primera versión (2017) se desarrolló en 21 horas presenciales en dos tipos de instancias de formación mensuales (7 sesiones de 3 horas cada una): actividades abiertas al público general y actividades cerradas, específicas para los/las participantes.

La primera actividad abierta fue una charla magistral denominada “Hacia una Educación Superior Inclusiva”, de la cual se derivaron dos talleres cuya finalidad era conocer las características del estudiantado de primer año que ingresa a la Universidad de Chile y analizar desafíos y oportunidades para la propia docencia.

La segunda actividad abierta fue un Conversatorio sobre experiencias de docencia en primer año de académicas/os destacados de nuestra Casa de Estudios y los talleres que derivaron de esta actividad tuvieron como objetivos reconocer factores relevantes de considerar para la selección de estrategias metodológicas pertinentes y generar ambientes de aprendizajes centrados en el estudiantado.

A partir de la evaluación realizada por quienes participaron y la del equipo encargado, **la segunda versión (2018)** se planificó con la misma estructura que

la primera, sin embargo, se consideró necesario incorporar horas de trabajo autónomo (21) que implicaron lecturas y trabajos intermedios de las y los académicos. Se decidió realizar un panel de expertos inicial, que permitió abordar elementos relativos a la transición a la vida universitaria, la caracterización de estudiantes que ingresan a la Universidades de larga trayectoria y las orientaciones del Modelo Educativo respecto de los procesos formativos en diversidad, elementos que se profundizaron en los talleres posteriores.

La segunda actividad abierta fue un Seminario de Experiencias de Innovación Docente que desembocó en dos talleres referidos a metodologías y formas de retroalimentación en primer año que implican mayor motivación y expectativas de logro del estudiantado.

Dadas algunas dificultades referidas por las y los participantes, que decían relación con la falta de profundidad en los contenidos, falta de tiempo y de continuidad de las sesiones de trabajo se tomaron algunas decisiones de organización para **la tercera versión (2019)**, entre las que se consideró mayor tiempo presencial (28 horas) y de trabajo autónomo (24 horas). Considerando también la evaluación, se decidió realizar sólo actividades cerradas para profundizar en las temáticas de cada sesión:

1. Transición a la vida universitaria: adultocentrismo, desarrollo biopsicosocial del estudiantado de primer año, salud mental estudiantil y características del estudiantado de la Universidad de Chile.
2. Lineamientos institucionales para la docencia en primer año: procesos formativos en el Modelo Educativo de la Universidad y desafíos de las políticas institucionales sobre discapacidad, interculturalidad y diversidades sexuales y de género para la docencia en el primer año.
3. Gestión los procesos formativos en primer año: demandas curriculares y trabajo colaborativo entre pares docentes para la articulación de redes de apoyo para el estudiantado.
4. Desarrollo de la autonomía en primer año: teorías del aprendizaje, expectativas estudiantiles, creencias docentes, andamiaje y aprendizaje activo para la autonomía.
5. Clima de aula en primer año: interacciones en el aula y sus implicancias para el aprendizaje en primer año y factores que determinan un clima de aula propicio para el aprendizaje.
6. Docencia inclusiva en primer año: principios de la educación inclusiva y barreras que dificultan la inclusión en educación superior y orientaciones para la docencia en primer año.
7. Toma de decisiones pedagógicas para el aula de primer año: evaluación y retroalimentación de los aprendizajes, estrategias metodológicas y evaluativas.
8. Ambientes y experiencias de aprendizaje para el primer año: retroalimentación del diseño de estrategias para atender a la diversidad en primer año y

orientaciones metodológicas.

Para el desarrollo de los contenidos y las actividades propuestas también se utilizó la Plataforma institucional U-cursos y formularios web. Además, se generaron diversos materiales de lectura complementaria, presentaciones, guías de trabajo individual y grupal y documentos breves sobre los contenidos.

Resultados

La evaluación del Programa se ha realizado, en las dos primeras versiones, mediante la aplicación de dos instrumentos: una encuesta de percepción y un taller evaluativo respondidos por casi la totalidad de participantes. A continuación sólo se entregan los resultados de la segunda versión que incluyó mejoras respecto del año anterior a partir de dos instancias: un cuestionario de evaluación online y una retroalimentación de tipo presencial, ya que la tercera versión se encuentra en curso y se podrán tener algunos elementos de juicio a fin del presente año.

Cuestionario de evaluación en línea respecto de la experiencia formativa

A nivel general, la evaluación que se realiza es muy positiva, destacando como aspectos mejor evaluados el clima propicio para el aprendizaje, el aporte de material y la posibilidad de reflexionar sobre los desafíos de un proceso formativo basado en la equidad e inclusión en el primer año de la universidad.

Por su parte, los aspectos que presentan menor acuerdo se refieren al bajo aporte específico de las actividades abiertas y la cantidad de horas de trabajo no presencial, lo que ha sido subsanado en la presente versión.

Por otro lado, en la pregunta abierta respecto de la posibilidad de realizar cambios en la docencia a partir de la experiencia en el Programa, la totalidad de las respuestas son positivas, destacándose el aporte del enfoque práctico del programa, así las actividades presenciales y las herramientas concretas entregadas. También, se señala que el programa les permite tener criterios pedagógicos para seleccionar las metodologías a aplicar en las clases e ir evaluando su efectividad.

Algunas respuestas de las y los académicos participantes que pueden estar influyendo en la mejora de sus prácticas y que podrían, eventualmente, ayudar a la retención del estudiantado de primer año:

“El programa es muy objetivo aclara dudas, y permite comprender de mejor manera a los alumnos y sus motivaciones. Por lo tanto cuando se planifican metodologías podemos determinar cual de ellas puede ser la más adecuada dependiendo de las materias, del tipo de alumno, de los recursos del cual disponemos como docentes”.

“El programa enseña a realizar un análisis del curso con datos estadísticos del año para detectar las dificultades o problemáticas de este, reflexionar y elegir

estrategias usando diferentes metodologías de aprendizaje. Estas herramientas permiten ir evaluando año a año el curso y a elegir la estrategia correspondiente”.

Finalmente, todas las personas que respondieron, plantean que recomendarían la instancia a colegas.

Retroalimentación presencial respecto de los aprendizajes adquiridos

Un primer aporte dice relación con la motivación que el Programa les provocó para reflexionar respecto de su práctica docente y, asimismo, poder repensar e incluso reorganizar sus clases en función de los aprendizajes adquiridos durante el proceso.

Por otro lado, se valora la incorporación de elementos teóricos, metodológicos y prácticos para mejorar la práctica pedagógica.

Un elemento que es señalado por varios de los y las docentes, dice relación con el hecho de que, más allá de los contenidos presentados en el programa, la posibilidad misma de encontrarse con docentes de otras carreras o unidades académicas es una instancia enriquecedora, en tanto permite compartir experiencias, conocer otras problemáticas y formas de resolverlas.

Finalmente, se señala que el programa ha sido útil para poder conocer y comprender más el perfil de estudiantes con que se enfrentan en su práctica pedagógica.

A continuación se exponen algunos párrafos textuales que las y los docentes plantean como aprendizajes del Programa:

“El papel formador y modelador en la retroalimentación a los estudiantes y el valor que para ellos tiene”.

“Reflexionar y tener herramientas conceptuales para comprender a mis estudiantes y mi equipo docente y he podido mirarlos con un prisma distinto y más rico que he podido ir incorporando en mi curso en general y mi práctica docente en particular”.

“Aprendizaje clave fue reflexionar con conceptos nuevos y precisos mi forma de hacer clases y las expectativas que tengo de los y las estudiantes”.

“Buscar la motivación y sintonía con alumnos de tal manera de acercarse a sus formas de adquirir el conocimiento”.

Obstáculos o dificultades encontradas

El obstáculo más relevante que se observa en esta experiencia tiene relación con la posibilidad de asegurar cambios concretos en las prácticas pedagógicas del cuerpo académico ya que es la única forma de garantizar la aplicación de criterios didácticos centrados en el estudiantado y que se correlacionen directamente con los aprendizajes del profesorado en este tipo de instancias de formación. Estas transformaciones paradigmáticas podrían incidir en los niveles

de aprendizaje y el logro de los resultados de aprendizaje de las y los estudiantes impactando positivamente en los índices de retención.

Desafíos

A partir de las dificultades enunciadas surge como un desafío relevante la necesidad de reaslar seguimiento sistemático a las prácticas del profesorado que egresa de estos programas a fin de levantar y sistematizar información a través de entrevistas, grupos focales o reuniones en comunidades de aprendizaje que permitan cruzar datos con otras iniciativas de desarrollo docente de la Universidad y desarrollar investigación situada.

Desde esta perspectiva, la asesoría educativa podría ser potenciada como una instancia catalizadora de la ccreación de comunidades de práctica que permitieran vincular los distintos componentes del desarrollo docente para contribuir a comprender de mejor manera el fenómeno de docencia en primer año y aportar al estudio científico de los factores relacionados con la deserción estudiantil que son de responsabilidad de las y los docentes y que pueden ser superados a partir de la reflexión entre pares, la autoevaluación y la innovación.

Contribución del estudio o trabajo para la reducción del abandono

El proceso de transición a la vida universitaria tiene características específicas dada la etapa de desarrollo del estudiantado, las características de las juventudes actuales y de la sociedad del conocimiento. La participación del profesorado en procesos de formación profesional (Moriña y Parrilla, 2006) para desarrollar actitudes de apertura al cambio, de flexibilidad, de reflexión y crítica constante para introducir las innovaciones que sean oportunas (Mas y Olmos, 2012) se considera uno de los factores más importantes para la retención en el primer año de universidad, ya aporta a un tránsito académico que permita vivenciar la experiencia universitaria como enriquecimiento y oportunidad de aprendizaje y no como un camino de obstáculos y frustración que desemboquen en el abandono estudiantil manteniendo el círculo de la desigualdad social y cultural.

Referencias bibliográficas

- Álvarez, P., Cabrera, L., González, M, y Bethencourt, J. (2006). Causas del abandono y prolongación de los estudios universitarios. *Paradigma*, 27(1), 349-363.
- Belmonte, M. (1998). Atención a la diversidad: Diseño de estrategias y evaluación formativa basada en el análisis de tareas. Bilbao: Mensajero.
- Bourdieu, P. (2002). *Sociología y cultura*. México: Grijalbo.
- Bourgeois, E. (2000). Sociocultural Mobility. Language learning and Identity. En: Bron, A. & Schemmann (eds.). *Language, Mobility, Identity. Contemporary Issues for Adult Education in Europe*. Munster, p. 163-184.
- Duarte, K. (2000). ¿Juventud o Juventudes? Acerca de cómo mirar y remirar a las juventudes de nuestro continente. *Última Década*, 13, p. 59-77.
- Fontana, A. (2009). Retos de atención a la diversidad en la universidad: el caso de la Universidad Nacional de Costa Rica. *Visión Docente Con-Ciencia*, IX (51), p. 30-39.

- France, A. (2007). Understanding youth in late modernity. London: OpeUniversity Press. Martuccelli, D. (2007). Cambio de rumbo: La sociedad a escala individuo. Santiago, Chile: LOM.
- Melucci, A. (2001). Vivencia y convivencia: teoría social para una era de la información. Madrid: Trotta.
- Mas, O. y Olmos, P. (2012). La atención a la diversidad en la educación superior: Una perspectiva desde las competencias docentes. Educación Inclusiva, 5 (1), p. 159-174.
- Moriña, A. y Parrilla, A. (2006). Criterios para la Formación Permanente del Profesorado en el Marco de la Educación Inclusiva. Revista de Educación, 339, p. 517-539.
- Patiño, L. y Cardona, A.M. (2012). Revisión de algunos estudios sobre la deserción estudiantil universitaria. Theoria, 21 (1), p. 9-20.
- Roberts, J.S. y Rosenwald, G.C. (2013). Ever upward and no turning back: social mobility and identity formation among first generation college students. En: McAdams, D.P., Josselson, R. y Lieblich, A. (Eds.). Turns in the Road. Narrative Studies of Lives in Transition. Washington D.C: American Psychological Association (APA).
- Sepúlveda, L. (2013). Juventud como transición: elementos conceptuales y perspectivas de investigación en el tiempo actual. Última Década, 39, p. 11-39.
- Terenzini, P. (2005). Parsing the first year of college: a conceptual framework for studying college impacts. Center for the study of Higher Education. Pennsylvania State University, Philadelphia, PA.
- Tinto, V. (2015). Through the Eyes of Students. Journal of College Student Retention. Research, Theory & Practice, 0(0), p. 1-16.
- Zepke, N. (2005). Integration and adaptation: Approaches to the student retention and achievement puzzle. Active Learning in Higher Education, 6 (1), p. 46-59.

Experiencia del módulo sociedad y cultura en el marco de la etapa de preparación en la enseñanza media con estudiantes del programa pace de la UC Temuco.

Línea Temática: 2. Articulación de la educación superior con las enseñanzas medias.

Nelson León

nleon@uct.cl

Chile Universidad Católica de Temuco

Angélica Millanao

amillanao@uct.cl

Chile Universidad Católica de Temuco

Resumen

El Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la Educación Superior PACE, intenta contribuir a la equidad y restaurar el derecho a la Educación Superior a estudiantes académicamente talentosos de contextos desfavorecidos de Chile. En este marco, la UC Temuco implementa acciones de preparación en 36 liceos de la Región de la Araucanía, dirigidas a 3° y 4° medio. Este trabajo presenta una experiencia emanada de la estrategia denominada Jornadas de Exploración Vocacional e Integración (JEV), cuyo objetivo es contribuir a la clarificación vocacional, tomando en cuenta que la orientación vocacional debe permitir al estudiante enfrentarse a experiencias que le permitan modificar su percepción en relación con el horizonte electivo (De León, 2008)

El módulo central de estas jornadas se denomina Sociedad y Cultura, bajo un diseño de “Escuela al aire libre”, en la que, a través de un relato histórico y social, se da cuenta de la evolución histórica del hombre, avances tecnológicos y científicos, procesos culturales y su impacto en el medio ambiente. De carácter reflexivo y crítico, los estudiantes participan en momentos de discusión desde la mirada de los propios intereses vocacionales y personales, a través del planteamiento de desafíos y elaboración de propuestas. Andaur (2010) plantea que la orientación vocacional debe moverse hacia nuevos espacios de acción ubicados más allá de las instancias tradicionales, además de preocuparse por atender nuevas necesidades que traspasan los objetivos propios de la vida escolar.

Se implementó por primera vez en 2017, y sucesivamente en 2018 y 2019, alcanzando a 4489 estudiantes de 3° medio en sus 3 periodos. El propósito de este trabajo es presentar esta experiencia y su valor en cuanto a la búsqueda de la claridad vocacional, la toma de decisiones informadas, el desarrollo del pensamiento crítico, la reflexión frente a las necesidades de la sociedad y la visualización del quehacer social desde un rol profesional. Por lo tanto, su importancia en cuanto a la reducción del abandono, radica en que se trata de una acción temprana, vinculada a una secuencia de acciones tendientes a desarrollar las habilidades necesarias para proyectar intereses académicos y vocacionales en los estudiantes de 3° y 4° medio, fomentar el espíritu crítico y profundizar en ellos el sentido de ser ciudadano. Como resultado, los estudiantes transitan desde un acercamiento a diferentes áreas del conocimiento para posteriormente conocer carreras y profesiones específicas, constituyéndose este Módulo como un punto de partida hacia la toma de decisiones vocacionales que prepondan a una mayor permanencia en la educación superior.

Descriptor o Palabras Clave: Sociedad y cultura, pensamiento crítico, claridad vocacional.

1. Introducción

En los últimos años, el sistema educacional chileno ha implementado políticas que buscan restituir el derecho a la educación superior a estudiantes de sectores vulnerables (Aedo, Sepúlveda y Stepke, 2018), sobre la base de la especial tensión existente sobre equidad en la educación superior, dado que “el acceso y el progreso académico (y según esto, presumiblemente el talento) se concentrarían en las élites sociales, lo que contradice las teorías más extendidas sobre la justicia” (Espinoza y González, 2012, p. 6). En este marco, el Programa PACE del Ministerio de Educación (MINEDUC) tiene como objetivo facilitar el acceso a la Educación Superior a estudiantes destacados y que provienen de sectores desfavorecidos, mediante acciones de preparación en la enseñanza media, asegurando cupos de ingreso adicionales a la oferta académica regular de las instituciones que participan del programa (MINEDUC,2015).

Entre las distintas estrategias de Preparación en la Enseñanza Media que dispone la UC Temuco en el marco del Programa PACE, las JEV han intentado generar espacios auténticos en que jóvenes estudiantes puedan conocer, experimentar y explorar distintas áreas del conocimiento, con una metodología activa, centrada en el estudiante y en un contexto natural que propicie la integración, la reflexión y el acercamiento a las problemáticas planetarias actuales. Se trabaja con la totalidad de los 3eros medios de los 36 establecimientos educacionales de la región de la Araucanía, todos ellos con índices de vulnerabilidad que superan el 90% y que, por las bajas expectativas relacionadas con el ingreso a la Educación Superior, manifiestan serias dificultades en términos de claridad vocacional y proyectos de vida que involucren la continuidad de estudios.

En este contexto, las jornadas buscan contribuir a aumentar estas expectativas, a la vez que propiciar en los jóvenes la búsqueda e identificación de los propios intereses y habilidades necesarias para la toma de decisiones vocacionales, las cuales de no ser acertadas, suelen ser causal de abandono en la educación superior, ya que “un porcentaje alto de los egresados de enseñanza media no saben con claridad lo que quieren seguir estudiando” (Montes, 2018) aun cuando en muchos establecimientos educacionales existen profesionales cumpliendo un rol de orientador o psicoorientador, existen pocas instancias de exploración vocacional durante la enseñanza media y muchos termina por escoger equivocadamente, más aún aquellos estudiantes provenientes de liceos técnico-profesionales, “que no cuentan con las instancias de profundizar en ciertas materias para determinar si son o no de su agrado” (Aedo, Sepúlveda & Stepke, 2018, p.450)

En su diseño, las JEV se distribuyen en 3 Módulos, cuyas actividades y ejercicios agrupan a distintas facultades y carreras, los estudiantes pasan por cada uno de estos módulos en distintos grupos conformados al inicio de la jornada, por lo que

cada módulo se replica varias veces por jornada. En este diseño, el Módulo de Sociedad y Cultura, se considera como aquél destinado a despertar los intereses vocacionales desde una perspectiva del quehacer social, problematizando la realidad humana actual y cuestionando la forma de vida que hasta ahora ha tenido el ser humano en cuanto a las relaciones humanas, comunicación, uso de los recursos naturales y la valoración de la cultura. Con un total de 60 minutos de extensión, se recibe a un máximo de 50 estudiantes por grupo, replicándose 3 a 4 veces por jornada.

2. Descripción del Módulo de Sociedad y Cultura

El Módulo de Sociedad y Cultura tiene como objetivo generar una instancia para la reflexión respecto a la importancia del pensamiento crítico que les permita a los jóvenes posicionarse en la sociedad y además tomar decisiones de carácter personal, académicas y vocacionales. Para ello, y como una forma de estimular el desarrollo del pensamiento crítico, se utilizan recursos metodológicos como el uso crítico de imágenes y las preguntas como herramienta de intercambio de ideas, reflexión crítica y toma de decisiones informadas.

2.1. El uso crítico de las imágenes

Durante el transcurso del módulo, en diferentes momentos, se presentan imágenes para establecer el diálogo y propiciar la discusión de temáticas asociadas a problemáticas sociales actuales. Utilizar imágenes en procesos de enseñanza-aprendizaje posee una doble dimensión, por una parte, como recurso de apoyo a la enseñanza (de otros contenidos) y por otro, como contenido en sí mismos. El uso de las imágenes metodológicamente hablando ha servido para interpretar crítica y creativamente. Hacia los años 60, el uso de las imágenes se constituía desde la experiencia directa, por ejemplo, como una forma de representación del mundo. Actualmente, en entornos de enseñanza, las imágenes tales como fotografías, dibujos o viñetas, se pueden utilizar para atraer la atención, focalizar el tema y contribuir a su comprensión. Es necesario sí, detallar algunos aspectos respecto a las funciones básicas de las imágenes, como, por ejemplo: la “función estimuladora” que busca provocar sensaciones en relación a un valor o problema, o bien, explorar ideas previas. También, se encuentra la “función informativa”, ya en el siglo XIX, Juan Pestalozzi señalaba respecto a la necesidad del uso de imágenes en la enseñanza “el saber comienza con la intuición sensible de las cosas” (Anijovich y Mora, 2014, p.66), por lo tanto, la imagen complementaba aquello que se había escuchado y leído, por lo que otorgaba la obtención de mayor información.

En definitiva y con respecto al uso crítico de las imágenes, Anijovich y Mora (2014) señalan: “nos proponemos presentar imágenes para reconocer su valor en el proceso de construcción del conocimiento” a lo que agregan que, como

recurso de enseñanza, las imágenes “posibilitan desencadenar actividades de aprendizaje para que los alumnos puedan pensar en el contenido” (Anijovich y Mora, 2014, p. 68).

2.2. Las preguntas como herramienta para el desarrollo del pensamiento crítico.

Formular preguntas constituye una acción cotidiana en todas las situaciones comunicativas, permiten generar diálogo, proporcionar información e impulsar el desarrollo del pensamiento crítico y creativo. En contextos educativos formales, preguntar constituye parte importante del proceso de enseñanza – aprendizaje. Sacar provecho de cada una de estas instancias, es un desafío al cual se enfrentan los docentes cada día, sin embargo, muchas veces las preguntas planteadas carecen de la capacidad de profundizar en las ideas o de crear auténtico diálogo. Muchas de las preguntas no permiten al estudiante responder más que un “Sí” o un “No”, lo que cierra toda posibilidad de seguir dialogando. Preguntas como: “¿Entendieron” o “¿Alguien tiene alguna duda?” son ejemplo de ello, y generalmente la actitud de los alumnos es pasiva, tímida e incluso indiferente. Esto genera impaciencia en el docente, lo cual le hace cometer ciertos errores como insistir en la pregunta sin dar tiempo a contestar, responderse así mismo o bien plantear nuevas preguntas con la misma mecánica.

Hacer buenas preguntas promueve el aprendizaje, pues “el acto de interrogar, de preguntar, es inherente a la naturaleza humana. Expresa la curiosidad por conocer, por trascender más allá de la experiencia de las cosas. La pregunta nace de la capacidad de descubrimiento, del asombro y por ello la pregunta implica riesgo” (Escobar, 1990, p.17). Sumado a esto, existe otro componente, el aprendizaje a partir del error; y en este sentido, hacer buenas preguntas posibilita utilizar el error como una oportunidad de aprendizaje, ya que al responder el estudiante puede “divagar”, “intuir”, “elaborar respuestas” a veces no tan satisfactorias en su contenido, pero sí valiosas en su proceso cognitivo, pues la dificultad en sí no es una deficiencia, sino una “oportunidad de superarse por cada situación de error que se presenta en el acto educativo y en la vida de cada persona”(Guerrero, Castillo, Chamorro e Izasa, 2013, p.362)

Este Módulo promueve la participación activa de los estudiantes a través de preguntas, pero también incorporando una retroalimentación motivadora e individualizada, que considere un desafío, la visualización de un acierto o bien, la reformulación de la misma pregunta. De esta forma, el estudiante valora su participación e inclusive se puede volver más consciente de sus procesos metacognitivos, ya que “la misión de la escuela no es tanto enseñar al alumno una multitud de conocimientos que pertenecen a campos muy especializados, sino, ante todo, aprender a aprender, procurar que el alumno llegue a adquirir una autonomía” (López, 2013. p. 41)

2.3. Reflexión para la búsqueda de la claridad vocacional

Tanto las acciones del Módulo de Sociedad y Cultura como el resto de los módulos, generan espacios de reflexión en los cuales los estudiantes pueden situarse en diferentes vivencias de exploración vocacional. En el caso del Módulo de Sociedad y Cultura, el nivel de reflexión es más profundo pues los estudiantes tienen la oportunidad de demostrar su capacidad crítica, de acercarlos a áreas del conocimiento que implican analizar situaciones y problemáticas sociales que son transversales a cualquier profesión u ocupación, y que demandan de todo ciudadano un posicionamiento en la sociedad a la cual pertenecen, la cual requiere de ellos una participación activa. De esta forma, la actividad favorece que los estudiantes gradualmente vayan desarrollando la capacidad de reconocer sus habilidades, potencialidades y actitudes necesarias para enfrentar la vida universitaria. Como señala Canales y De los Ríos (2009), entre las capacidades personales que caracterizan a los estudiantes que permanecen en el nivel universitario se cuentan factores como perseverancia, esfuerzo, seguridad en sí mismos, definición de metas claras y propósitos asociados al proceso educativo. Otro rasgo que caracteriza a estos estudiantes es el conocimiento de sus fortalezas y debilidades (límites y posibilidades) que implica un autoconocimiento, así como una racionalidad en la toma de decisiones considerando sus habilidades y el contexto en el que se desenvuelven. Anticipan los beneficios asociados a la obtención de un título profesional y por ello tienen la disposición a enfrentar las dificultades asociadas al proceso formativo (Canales y De los Ríos, 2009).

3. Implementación del Módulo: Descripción de la actividad

El Módulo de Sociedad y Cultura, se enmarca dentro del concepto de “Escuela al aire libre” o Escuela Bosque, cuya principal característica es que el aula es la propia naturaleza; por lo que, también, se les conoce como educación al aire libre, (Alirio, Africano, Febres-Cordero y Carrillo, 2016). Tal como se desprende del Guión Metodológico del Módulo Sociedad y Cultura⁵¹, esta actividad se divide en tres momentos que se detallan a continuación:

3.1. Inicio: Relato para iniciar la reflexión

Mediante el desarrollo de un relato histórico y social se van mostrando algunos objetos que representen inventos o momentos históricos, elementos tanto tecnológicos como cotidianos para demostrar su evolución, la participación de las distintas áreas del conocimiento en la construcción y elaboración de ciertos objetos, tales como la imprenta, un transbordador espacial, planchas antiguas, cámaras fotográficas de diferentes épocas. Algunos objetos se exponen desde una mirada anecdótica: cómo ha sido su evolución y aporte a algún área del desarrollo humano (disquetes, computadoras, teléfonos móviles, etc.). Se busca

⁵¹ Guión Metodológico Jornada de Exploración Vocacional. Módulo Sociedad y Cultura. Programa PACE UC Temuco. Plan Operativo 2017-2018.

instaurar un momento de reflexión que les permita comprender cómo el hombre ha ido generando conocimiento y cómo este conocimiento le ha permitido adaptarse, expandirse y desarrollarse social, científica, tecnológica y culturalmente; pero a la vez, cómo ha sido esta expansión en relación al impacto medioambiental y a la convivencia entre los propios seres humanos. Para ello se realiza una pregunta de carácter esencial: ¿Cómo es el mundo en el que queremos vivir? De este modo, se les invita a pensar y reflexionar sobre esta pregunta, y se rescatan algunas impresiones.

3.2. Conformación de equipos. Explorando áreas del conocimiento.

Luego se les invita a los alumnos a reunirse en cuatro equipos. Se les señala que formarán parte de equipos denominados: PENSAR – SENTIR – CREAR – MOVILIZAR. De esta forma, el equipo PENSAR tributa a carreras de la Facultad de Cs. Jurídicas; SENTIR, a las carreras de la Facultad de Educación; CREAR, la Facultad de Artes y Humanidades; y MOVILIZAR a la Facultad de Cs. Sociales. Esta “distribución” por facultad o facultades no se explicita a los alumnos.

En el equipo PENSAR, se abordan ejemplos de decálogos. De cuya reflexión se desprenden ideas como la importancia de las normas, reglas y leyes en la sociedad. Posterior a ello, los alumnos deberán elaborar en conjunto un decálogo respecto a una temática que se discute en el grupo, se socializa y se redacta. En el equipo SENTIR, se abordan las escuelas al aire libre, se enfatiza en que el enfoque de estas escuelas radica en percibir la naturaleza como una gran aula, el juego es el protagonista a la hora de aprender y sobre todo la realización de actividades que potencian el aprendizaje a través de estímulos. Luego, los estudiantes deberán diseñar una propuesta de una clase, en las cuales deberán abordar algún contenido y alguna metodología novedosa para enseñarlo. El equipo CREAR, analiza y reflexiona sobre la importancia del impacto y el respeto por el entorno natural al momento de planificar construcciones, para ello se les presentan algunas edificaciones que aprovechan las energías renovables disponibles, las tecnologías y recursos a favor de construcciones sustentables y ecológicas. El desafío del equipo es crear una maqueta que se caracterice por el uso de recursos reciclados, amigables con el medio ambiente y aprovechen las energías renovables. Los estudiantes contarán con materiales para elaborar dicha maqueta. En cuanto al equipo MOVILIZAR, se les presentarán ejemplos de diferentes manifestaciones ciudadanas en la historia y en el mundo, entre ellas, movilizaciones que en Chile han derivado en la creación de leyes que buscan responder a la justicia social. Luego de una reflexión grupal, los estudiantes crearán un afiche o infografía que exprese alguna demanda social que será discutida previamente por los estudiantes.

Tabla 1. Descripción Módulo Sociedad y Cultura

Equipos	Carreras relacionadas	Actividad reflexiva	Actividad práctica
Pensar	Derecho, Sociología, Antropología,	Lectura de varios decálogos para su análisis, reflexión y discusión en torno a la importancia de la normativa, la ley y el orden público para el bienestar social.	Elaboración de un Decálogo asociado a una situación problemática de su entorno.
Crear	Arquitectura, Diseño gráfico, Industrial,	Artes, Diseño del mundo que son respetuosas con los recursos naturales.	Elaboración de una maqueta con material reciclado, que represente una construcción que solucione una problemática social/ medio ambiental.
Movilizar	Periodismo, Ciencias Políticas, Administración Pública	Lectura y revisión de distintas movilizaciones sociales a lo largo de la historia nacional y necesaria participación ciudadana en los cambios y procesos sociales.	Elaboración de un Afiche, que aborde una problemática social identificada en su entorno.
Sentir	Pedagogías, Idiomas	Revisión de distintos tipos de enseñanza (formal e informal) para activar la reflexión en cuanto a la importancia de aprender y el derecho a la educación.	Elaboración de una clase con una metodología propia y novedosa, pensando distintos tipos de destinatarios.

3.3. Exposiciones: Presentación de los productos.

Cada equipo, presentará los productos de sus trabajos realizados. Este espacio permitirá la reflexión e intercambio de opiniones y puntos de vista. Se realiza finalmente una retroalimentación del módulo, recordando la pregunta esencial inicial: “¿Cómo es el mundo en cual queremos vivir?”

4. Resultados y Proyecciones

El módulo de Sociedad y Cultura tuvo su primera implementación en noviembre de 2017, versión que fue pilotada en 8 jornadas con un total de 528 estudiantes, quienes manifestaron alta satisfacción en las encuestas aplicadas al término de cada jornada. Luego del piloto y debido a esta aceptación, se implementó exitosamente en 2018 y 2019 respectivamente, alcanzando una cobertura total de 4489 estudiantes durante las tres versiones y alcanzando en todas ellas una alta puntuación en las encuestas de satisfacción aplicadas a los estudiantes, llegando a ser reconocido como un módulo que efectivamente contribuye a la toma de decisiones vocacionales.

Durante el tiempo en que el Módulo de Sociedad y Cultura ha llevado realizándose, se observa que este se posiciona como un espacio que favorece el desarrollo del pensamiento crítico, en cuanto a que acerca a los estudiantes hacia los desafíos humanos que están hoy exigiendo soluciones integrales, responsables y sustentables; y que, atraviesan todo su quehacer, independiente que este quehacer se aloje en una determinada profesión u ocupación. Esto claramente contribuye en la búsqueda del propio proyecto de vida, teniendo en cuenta que “cuando las personas tienen en mente propósitos y quieren saber cómo los puede alcanzar, lo más probable es que quieran saber qué es

verdadero y qué no, qué creer y qué rechazar, por lo que las habilidades de pensamiento crítico son muy necesarias” (López, 2013. p. 47).

Por otro lado, al estar inspirado en el modelo de “Escuelas al aire libre”, se ha observado mejores disposiciones de aprendizaje por parte de los estudiantes, quienes valoran el entorno natural, una estructura no tradicional tanto del espacio físico como de la clase misma, la interacción entre pares, la posibilidad de conocer a otros estudiantes de diferentes establecimientos y comunas, con quienes se identifican y comparten las mismas preocupaciones, y por sobre todo, la oportunidad de discutir temáticas contingentes del contexto local y también global. Esto se visualiza como una experiencia favorecedora en la búsqueda de las motivaciones personales, configuración de proyectos de vida y planteamiento de metas a corto y mediano plazo, confirmando que “las transformaciones deben estar dirigidas hacia la consolidación de iniciativas educativas más contextualizadas...que sean congruentes con la presente realidad y que puedan, desde este momento, guiar e iluminar un panorama del futuro que se busca desde lo colectivo hasta lo personal” (Alirio, Africano, Febres- Cordero y Carrillo, 2016. p. 239)

Por último, el Módulo de Cultura y Sociedad actualmente forma parte de una publicación⁵², que recoge experiencias exitosas del Programa PACE de la Universidad Católica de Temuco, todas ellas enfocadas en el desarrollo de habilidades transversales establecidas en el currículum nacional y que está dirigida a docentes de diferentes asignaturas como Lenguaje, Historia y Cs. Sociales, Filosofía y Orientación de liceos de la región y el país, con la finalidad de ser un aporte o material de consulta para el diseño de actividades de aprendizaje por parte de los docentes pertenecientes a los 36 establecimientos educacionales actualmente en convenio con el Programa.

Referencias bibliográficas

Alirio, Á. Africano, B. Febres-Cordero, M. & Carrillo, T. (2016). Una aproximación a las pedagogías alternativas. *Educere*, 20 (66), 237-247.

Aedo, R. Sepúlveda, D. & Stepke, J. (2018). Efecto de dos acciones de preparación en la enseñanza media para estudiantes de liceos en contexto de vulnerabilidad de la novena región de Chile. *Congresos CLABES*. Recuperado a partir de <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1942>

Anijovich, R. Mora, S. (2014) Estrategias de enseñanza: otra mirada al quehacer en el aula. Buenos Aires. Aique Grupo Editor.

Canales, A. De los Ríos, D. (2009). Retención de estudiantes vulnerables en la educación universitaria chilena. *Revista Calidad en la Educación* N°30, julio 2009. Recuperado de: <https://www.cned.cl/proyecto-de-investigacion/retencion-de-estudiantes-vulnerables-en-la-educacion-universitaria-chilena>

De León, T. Rodríguez, R. (2008). El efecto de la orientación vocacional en la elección de carrera. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 5(13),10-16. Recuperado de:

⁵² Con-Vivencias: Propuestas didácticas para el desarrollo del pensamiento crítico, valoración de la cultura y la vida en sociedad. PACE UC Temuco. 2019.

http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-

75272008000100004&lng=pt&tlng=es

Escobar, M. (1990). Educación Alternativa, pedagogía de la pregunta y participación estudiantil. México D.F.: Facultad de Filosofía y Letras, UNAM.

Espinoza, Ó. González, L. (2012). Políticas de educación superior en Chile desde la perspectiva de la equidad. *Revista Sociedad y Economía*, (22). Recuperado de: <http://www.redalyc.org/html/996/99624235003/>

Guerreo, J. Castillo, E. Chamorro, H. & Isaza, G. (2013). El error como oportunidad de aprendizaje desde la diversidad en las prácticas evaluativas. *Plumilla Educativa*. 2 (12) 361-368.

Guión Metodológico Jornada de Exploración Vocacional. Módulo Sociedad y Cultura. Programa PACE UC Temuco. Plan Operativo 2017-2018.

López, G. A. (2013). Pensamiento crítico en el aula. *Docencia e Investigación*. (22), 41-60.

Montes, H. (2018). La Transición de la educación media a la educación superior. *Calidad en la Educación*, (17). Recuperado de: <file:///C:/Users/PACE%209/Downloads/420-835-1-SM.pdf>

Millanao, A. (Ed.) (2019). Con-Vivencias: Propuestas didácticas para el desarrollo del pensamiento crítico, valoración de la cultura y la vida en sociedad. PACE UC Temuco.

Ministerio de Educación. (2015). Fundamentos del PACE. Ministerio de educación. Gobierno de Chile.

Ministerio de Educación. (2018). Términos de Referencia Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la Educación Superior. Recuperado de:

http://dfi.mineduc.cl/index2.php?id_portal=59&id_seccion=5465&id_contenido=34441

Paul, R. y Elder, L. (2005) Estándares de Competencia para el Pensamiento Crítico. Fundación para el pensamiento crítico. Recuperado en https://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-Comp_Standards.pdf

Scott, C. (2015). El futuro del aprendizaje 2 ¿qué tipo de aprendizaje se necesita en el siglo XXI? Investigación y Prospectiva en Educación. Recuperado en https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000242996_spa

Acompañamiento virtual en un sistema de tutoría presencial

Línea Temática 2: Articulación de la educación superior con las enseñanzas medias.

Gabriela Cecilia Zárate Montalvo

gabyz15@hotmail.com

Peru

Instituto de Educación Superior CERTUS

Resumen.

Tinto (1989) define la deserción desde una perspectiva individual y hace énfasis en la importancia de las metas y propósitos que tienen las personas al incorporarse a la educación superior, ya que ello estará muy relacionado a las intenciones del estudiante durante su permanencia en la institución. Además, menciona que la meta puede no estar clara para el estudiante que inicia los estudios superiores y/o cambiar durante el trayecto académico. Así mismo, el autor indica que un periodo crítico durante la trayectoria académica del estudiante es el de la transición entre la educación básica regular y la superior, que surge inmediatamente después del ingreso a la institución de estudios superiores y enfatiza el primer semestre de estudios, especialmente las seis primeras semanas de clases, como una etapa en donde el estudiante podría tener las mayores dificultades de la etapa de educación superior en el intento de adaptarse a ella.

El propósito del presente trabajo es mostrar nuevas tendencias para el acompañamiento y orientación de los estudiantes que acceden a la educación superior, evidenciar la importancia de brindar soporte y apoyo especializado desde nuevas rutas, ya que entendemos que la era digital ha revolucionado la forma de comunicarnos, de relacionarnos con amigos y personas del entorno en el que nos desenvolvemos y también ha generado nuevas vías y formatos de interacción. Por tal razón, se ha implementado el acompañamiento virtual como una de las estrategias que contempla el sistema de tutoría para estudiantes matriculados en modalidad presencial y es una estrategia efectiva para la orientación inmediata. El acompañamiento virtual lo realizan psicólogos especializados en el ámbito educativo y que exclusivamente atienden a estudiantes de primer semestre de estudios, se realiza de manera individual y con el fin de contribuir con la adaptación exitosa del estudiante al sistema de educación superior. Esta estrategia nos permite brindar orientación especializada, fomentar la interacción inmediata y generar altos niveles de

satisfacción en el estudiante debido a las nuevas rutas de comunicación utilizadas.

La estrategia de acompañamiento virtual nos ha permitido alcanzar aproximadamente al 22% de estudiantes del total de la población del primer semestre de estudios. La atención ha sido individual y focalizada en aquellos estudiantes identificados en riesgo de deserción y la intervención ha sido durante todo el primer semestre de estudios. El sistema de tutoría muestra resultados favorables respecto a la permanencia de la cohorte 2019 – 1, la cual ha sido intervenida en comparación con las que no, en años anteriores y resalta al acompañamiento virtual como un medio eficaz y que potencia la tutoría presencial. Se concluye que el acompañamiento oportuno contribuye al proceso de adaptación del nuevo estudiante a la etapa de educación superior. Además, el empleo de vías virtuales para la interacción con estudiantes permite un mayor alcance para la intervención.

Este trabajo contribuye a la comunidad educativa como una estrategia para potenciar la intervención presencial en estudiantes iniciales. Además, constituye una buena práctica, la cual considera las nuevas tendencias de interacción y relaciones sociales.

Descriptor o Palabras Clave: Educación Superior, Tutoría Virtual, Permanencia Estudiantil, Deserción.

1. Introducción.

Actualmente en el Perú, 4 de cada 10 egresados de educación secundaria accede a la educación superior, 3 a la universitaria y 1 a la técnica, sin embargo estas cifras se vuelven aún más críticas durante el primer año de estudios superiores, ya que cerca del 27% de estudiantes que ingresan a la educación superior en el Perú abandonan su carrera en el primer año de estudios y esta cifra podría aumentar hasta un 60% si nos referimos a los alumnos que no terminan la carrera profesional.

Actualmente, el Instituto de Educación Superior CERTUS tiene 25,000 estudiantes en sus 11 sedes a nivel nacional y 05 carreras de negocios, como institución de prestigio y que busca brindar una educación de calidad, considera importante desarrollar estrategias que dirijan a mejorar los índices de permanencia, por tal motivo se ha implementado un Sistema de Tutoría y Acompañamiento dirigido a los estudiantes de primer ciclo, inscritos en modalidad presencial, de todas las carreras y sedes, este sistema contempla una serie de estrategias presenciales y es potenciado con un centro de acompañamiento virtual, en donde el staff de psicólogos especializados en el ámbito educativo, brindan orientación permanente en temas socioemocionales que requieran los

estudiantes en el proceso de adaptación a la etapa de formación superior, a fin de velar por la permanencia satisfactoria del nuevo estudiante, contribuyendo con su formación integral, la cual se manifestará en su éxito personal y profesional.

La Federación Europea de Asociaciones de Psicología (EFPA, 2001), propone que las consideraciones éticas de la práctica profesional de la psicología son exactamente las mismas si ésta se realiza de manera “presencial” como “a distancia” (haciendo uso de internet o de algún otro medio indirecto). Además contempla que las intervenciones psicológicas a distancia, son un complemento de las sesiones presenciales.

Por otra parte, Barberà (2006) menciona que una tutoría de calidad considera necesario formalizar un plan que guíe al alumno a lo largo de su formación profesional, tanto en ambientes de presencialidad, como a distancia. Dicho plan debe incluir los siguientes criterios: planificación, presentación de la información, participación, interacción, seguimiento y valoración, dominio de la tecnología, capacidad de respuesta, colaboración tutorial y tiempo de carga del tutor.

A través del staff de psicólogos, especializados en permanencia estudiantil y como parte de las estrategias del Sistema de Tutoría para estudiantes inscritos en modalidad presencial, se brinda acompañamiento, seguimiento y oportuna orientación psicológica a estudiantes que cursan el primer ciclo, a través de medios virtuales (comunicación telefónica, chat, entre otros).

Esta modalidad de acompañamiento está dirigido a estudiantes que han sido identificados por el tutor presencial y que presentan dificultades que podrían poner en riesgo su permanencia, el fin es que los estudiantes identificados puedan recibir orientación permanente, ágil y rápida. De igual manera se atiende a aquellos estudiantes que de manera voluntaria solicitan la orientación. Entre los principales motivos de atención se encuentran los siguientes:

Tabla 1. Principales motivos para el acompañamiento virtual

Categorías	Sub categorías
1. Dificultades académicas o de aprendizaje	- Dificultades leves en la concentración
	- Dificultades en hábitos de estudio
2. Dificultades Sociales	- Dificultades para realizar actividades en grupo
	- Dificultades para relacionarse con sus pares
	- Dificultades para hablar en público
3. Potenciar	- Organización y planificación del

Competencias	tiempo.
	- Trabajo en equipo
	- Presentaciones efectivas
4. A Solicitud Del Estudiante	

Al iniciar el acompañamiento, se identifica que la necesidad es únicamente de orientación socioemocional o de aprendizaje, se establecerá la frecuencia de comunicación para brindar el soporte oportuno, si se identifica que la necesidad es mayor y requiere la intervención presencial, se derivará el caso con el psicólogo de la sede y si por el contrario la orientación fuese de otra naturaleza, como procesos administrativos, se derivará con el área responsable y se hará seguimiento a la oportuna intervención. El acompañamiento puede tener frecuencia diaria, interdiaria o semanal, según el caso y lo acordado con el estudiante en el primer contacto realizado.

4. Resultados

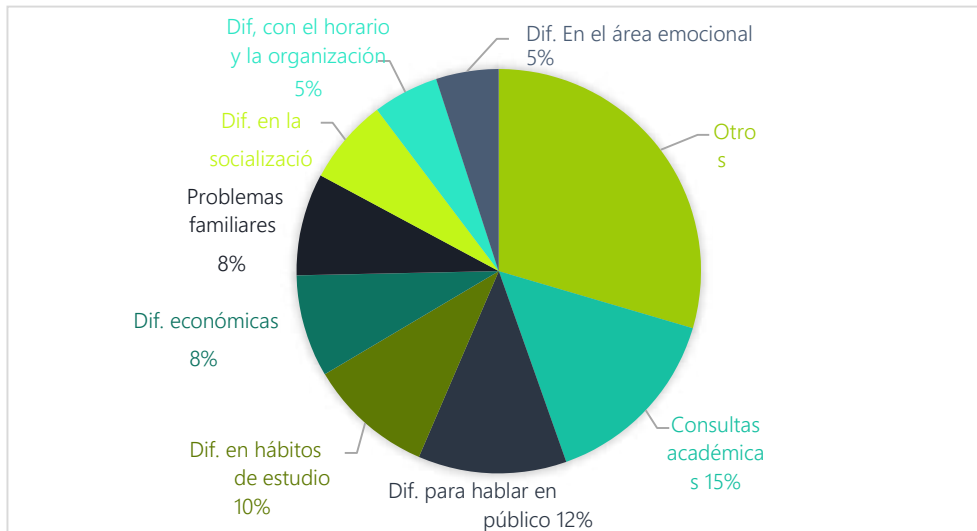
La estrategia de acompañamiento virtual ha sido implementada desde el año 2019 y durante el periodo 2019 – 1 alcanzó atender a 1,867 estudiantes que representa el 22.18% necesidades específicas. Los detalles de las atenciones se muestran en la siguiente tabla:

Tabla 2. Alcance de estudiantes de primer ciclo atendido por el Centro de Acompañamiento Virtual

Logro de atenciones para el 1er ciclo del periodo 2019-1 - según turno			
Turno	Total alumnos	Total atendidos	% de alumnos atendidos
Mañana	3125	424	13.57%
Tarde	2583	226	8.75%
Noche	2708	1217	44.94%
Total	8416	1867	22.18%

Entre los principales motivos de orientación al estudiante de primer ciclo durante el periodo 2019 – 1, encontramos que las consultas académicas y de adaptación a los procesos de la institución ha sido la que mayor demanda ha tenido, además el 12% de los casos atendidos fueron para brindar soporte a dificultades para hablar en público, el 10% a dificultades en hábitos de estudio, tal como se muestra en el siguiente gráfico:

Gráfico 1. Casuística de las atenciones a estudiantes del Centro de Acompañamiento Virtual



5. Conclusiones.

Esta estrategia nos permite brindar orientación especializada, fomentar la interacción inmediata y generar altos niveles de satisfacción en el estudiante debido a las nuevas rutas de comunicación utilizadas.

La orientación psicológica en medios virtuales es una estrategia eficaz para el ámbito educativo, sobre todo en procesos de transición y adaptación, como lo es el inicio de la etapa de educación superior.

El acompañamiento especializado a estudiantes que inician la formación profesional promueve la adaptación exitosa esta etapa.

Quiero agradecer al gran equipo del Instituto de Educación Superior CERTUS y de manera muy especial al staff de psicólogos del área de Acompañamiento Virtual por la excelente labor y compromiso con la formación integral de sus estudiantes.

7. Bibliografía

European Federation of Psychologists Associations (EFPA) (2001). The provision of psychological services via the Internet and other non-direct mean. <http://www.efpa.be>

BARBERÀ, Elena (2006) Los fundamentos teóricos de la tutoría presencial y en línea: una perspectiva socio- constructivista. Recuperado de <https://es.scribd.com/document/213198579/Fundamentos-Tutoria-Barbera>

Tinto, Vicent (1989). Definir la deserción: una cuestión de perspectiva. México. Recuperado de http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista71_S1A3ES.pdf

11. TRABAJOS

PRESENTADOS

LÍNEA 3

**Prácticas curriculares
para la reducción del
abandono**

Modelo de trabajo de talleres de desarrollo de competencias socioemocionales y de orientación vocacional con estudiantes secundarios del PACE-UCT 2015-2019 para la disminución del abandono

Línea temática 3. Prácticas curriculares para la reducción del abandono.

Jehan Stepke Zerené

jehan.stepke@gmail.com

Chile Universidad Católica de Temuco

Mariana Lagos Castro

mariana.lagos.castro@gmail.com

Chile Universidad Católica de Temuco

Claudia Bustos Fierro

cbustos@uct.cl

Chile Universidad Católica de Temuco

Resumen

El presente trabajo muestra los resultados de la sistematización de talleres realizados por el Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la Educación Superior de la Universidad Católica de Temuco (PACE-UCT), a estudiantes de educación secundaria en establecimientos adscritos al Programa en la región de la Araucanía, con el objetivo de caracterizar el modelo de trabajo, cuyo propósito es fortalecer en los estudiantes las competencias socioemocionales de entrada a la Educación Superior y su elección vocacional, con el fin de disminuir el absentismo y abandono, puesto que, como señalan Repetto y Pena (2010), “la aplicación de programas para el desarrollo de competencias socioemocionales favorece los procesos de aprendizaje, el éxito académico y la integración social”; y por otro lado, su propósito es fortalecer la orientación vocacional, contribuyendo al proceso de elección vocacional, que está fuertemente relacionada con la continuidad y deserción en Educación Superior (Quintana, 2014).

Para describir el modelo de trabajo, se utilizó una metodología mixta con un método de integración complementario, dominación cualitativa, de tipo no experimental, carácter longitudinal y profundidad descriptiva.

Los principales resultados muestran que la metodología de enseñanza-aprendizaje con mayor prevalencia es el aprendizaje autónomo y la técnica didáctica más utilizada es *preguntas*.

Palabras Clave: deserción académica, competencias socioemocionales, orientación vocacional, metodologías de aprendizaje, técnicas didácticas.

1.- Introducción (Naturaleza del problema)

En Chile, al igual que en la mayoría de los países de Latinoamérica, ha habido un importante crecimiento de matrícula en la educación superior (González, L. E., & Uribe, D. 2002). Esto ha generado diversificación en el perfil de los estudiantes que logran continuar sus estudios. No obstante, Ezcurra (2011) afirma que la ampliación del acceso a la educación pública no implica la neutralización de los efectos de las desigualdades socioeconómicas y culturales (Citado en Linne, J., 2018). La evidencia empírica respecto de la retención y deserción en la educación superior chilena muestra que los estudiantes de contextos vulnerables son los que presentan mayores dificultades para terminar sus estudios, debido a sus condiciones económicas y a los déficits de capital cultural heredado (González y Uribe, 2005; Canales y de los Ríos 2009; Meneses et al., 2010). La débil presencia de orientación vocacional en el sistema educativo, así como de iniciativas de fortalecimiento de competencias socioemocionales, no ayudan a disminuir la problemática.

En este contexto es donde se hace más relevante levantar un modelo de acompañamiento en el trabajo con estudiantes y fortalecer el proceso de elección vocacional, puesto que éste, tiene relación estrecha con los procesos de continuidad y deserción en educación superior (Quintana, 2014).

Considerando este propósito, el equipo del programa PACE UCT, ha implementado desde el año 2015 una estrategia de acompañamiento para estudiantes de enseñanza media, dirigida principalmente al fortalecimiento de habilidades socioemocionales y de orientación vocacional, a través de talleres grupales efectuados en el aula, que buscan contribuir a la disminución del abandono en le ES.

Para la sistematización de los talleres realizados entre los años 2015 y 2019, se consideraron los componentes centrales que intervienen en el diseño de la enseñanza, desde donde se hizo la observación y análisis de cada una de las sesiones ejecutadas. Estos componentes corresponden a: *Enfoque temático, Competencias, Metodologías de enseñanza y Técnicas didácticas*, variables que, al conjugarlas, posibilitan el logro de los objetivos y permiten el desarrollo de las habilidades y competencias propuestas.

2.-Marco conceptual

2.1.-Enfoque temático

El Ministerio de Educación genera anualmente una guía de orientaciones técnicas para el diseño de acciones de acompañamiento en las comunidades

educativas. Estas orientaciones han mantenido su énfasis en dos líneas de trabajo desde el año 2015 hasta la actualidad.

2.1.1.-Apoyo socioemocional. Son todas aquellas actividades que buscan preparar desde lo socioemocional a los estudiantes, desde una óptica integral y multidimensional, con la perspectiva del nuevo contexto que enfrentarán una vez que hayan egresado de la enseñanza secundaria.

2.1.2.-Apoyo a la trayectoria educativa y orientación vocacional, busca ofrecer el acompañamiento para que los estudiantes reconozcan sus talentos, visibilicen sus intereses y tomen decisiones informadas y bien orientadas respecto de sus proyectos de vida post-secundarios.

Desde el modelo de talleres PACE-UCT se trabajaron dos enfoques temáticos: competencias socioemocionales y orientación vocacional, orientadas a fortalecer las condiciones de entrada y permanencia en la ES; las primeras buscan ampliar el capital cultural, el autoconocimiento y el desarrollo personal de los estudiantes, mientras que las segundas aluden a una orientación más específica para la elaboración de un proyecto de vida y la elección de un camino vocacional.

2.2.- Competencias socioemocionales

Bisquerra y Núria (2007) proponen una definición para competencias socioemocionales (CSE), como el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales, y propugnan la educación emocional como un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las CSE como elemento esencial del desarrollo integral de la persona, con el objetivo de capacitarle para la vida. El objetivo de la educación emocional es el desarrollo de CSE.

Repetto y Pena (2010), afirman que la aplicación de programas para el desarrollo de competencias socioemocionales favorece los procesos de aprendizaje, el éxito académico y la integración social.

Las competencias desarrolladas en las sesiones de trabajo con estudiantes son: autoconocimiento, asertividad, toma de decisiones, comportamiento prosocial, pensamiento crítico, formación ciudadana, proyecto de vida, orientación académica y desarrollo emocional. Dentro de esta categoría, se incluye “orientación académica”, que, si bien no puede ser considerado conceptualmente como una CSE, sí es parte esencial del trabajo en orientación vocacional, ya que constituye el elemento informativo de ciertas sesiones.

2.3.-Métodos de enseñanza

El método de enseñanza otorga la estructura sobre la que se sustentan los objetivos de cualquier programa educativo, facilitando el logro de estos, los que se traducen en diversas acciones que tienden a fortalecer el desarrollo de las competencias de los estudiantes; Miguel (2005), define este concepto como un conjunto de decisiones sobre los procedimientos a emprender y sobre los

recursos a utilizar en las diferentes fases de un plan de acción que, organizados y secuenciados coherentemente con los objetivos pretendidos en cada uno de los momentos del proceso, nos permiten dar una respuesta a la finalidad de la tarea educativa.

Las metodologías de enseñanza-aprendizaje utilizados en los talleres con estudiantes corresponden a: *Metodología expositiva, Estudio de caso, Aprendizaje basado en problemas (ABP), Aprendizaje cooperativo o colaborativo, Aprendizaje basado en juegos (ABJ) y Aprendizaje autónomo.*

2.4.- Técnicas Didácticas

La técnica didáctica es el recurso particular de que se vale el docente para llevar a efecto los propósitos planeados desde la estrategia y busca obtener eficazmente uno o varios productos precisos. Determinan de manera ordenada la forma de llevar a cabo un proceso; sus pasos definen claramente cómo ha de ser guiado el curso de las acciones para conseguir los objetivos propuestos (Dirección de Investigación y Desarrollo Educativo, 2005).

Las técnicas didácticas centrales planificadas para cada sesión corresponden a las siguientes: *Estudio de caso, Formulación de preguntas, Juego de roles, Imaginería, Charla, Afiche, Juego vocacional y Debate.*

3.- Materiales y métodos

La investigación expuesta está basada en una metodología mixta con un método de integración complementario, dominación cualitativa, de tipo no experimental, carácter longitudinal y profundidad descriptiva.

La pregunta de investigación planteada es: ¿Cuáles son los principales lineamientos teóricos- metodológicos en el diseño del Modelo de talleres del programa PACE UCT? Para lo cual, se esboza el siguiente objetivo general: y sus correspondientes objetivos específicos:

Caracterizar el Modelo de talleres realizados en establecimientos de educación secundaria adscritos al programa PACE UCT.

- Identificar las metodologías de enseñanza-aprendizaje, técnicas didácticas y enfoques temáticos del Modelo de talleres del programa PACE UCT.
- Evidenciar las bases teóricas del Modelo de talleres del programa PACE UCT.

Inicialmente, de acuerdo a la revisión documental, se identificaron cada una de las actividades centrales de los talleres descritas en los guiones metodológicos, se sistematizó y categorizó según su tipología (Tabla 1):

Tabla 1: Matriz tipológica de la sistematización de talleres programa PACE UCT 2015-2019.

METODOLOGÍAS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE	TÉCNICA DIDÁCTICA	COMPETENCIAS	ENFOQUE TEMÁTICO
a) Aprendizaje Autónomo	a) Preguntas	a) Autoconocimiento	a) CSE
b) Aprendizaje colaborativo	b) Estudio de caso	b) Asertividad	b) Orientación vocacional
c) Estudios de casos	c) Juego de roles	c) Toma de decisiones	
d) Aprendizaje basado en juegos	d) Imagería	d) Comportamiento prosocial	
e) Expositiva	e) Charlas	e) Pensamiento crítico	
f) Aprendizaje basado en problemas.	f) Afiche	f) Formación ciudadana	
	g) Debates	g) Proyecto de vida	
	h) Juego vocacional	h) Desarrollo emocional	
		i) Orientación académica	

Además, para complementar este estudio, en el apartado cuantitativo se realizó un análisis descriptivo en el software estadístico SPSS, para identificar la frecuencia de cada tipología en los talleres realizados en el periodo 2015-2019.

La población en la cual se realizaron los talleres corresponde a estudiantes de 1° a 4° medio, pertenecientes a 36 establecimientos de enseñanza secundaria adscritos al programa PACE-UCT. El número de guiones metodológicos del ciclo de talleres revisados es de 31.

El año 2015 se considera como una fase piloto en la realización de talleres con estudiantes. Este año no se realizaron talleres con el nivel 3, debido a otras intervenciones diseñadas. Por su parte, el nivel 1° contó con 3 talleres, el nivel 2° con 4 sesiones y el nivel 4° con 3. Para los siguientes años la implementación de los talleres se llevó a cabo solo con los niveles 3° y 4°.

4.- Resultados y discusión

De acuerdo al análisis de la totalidad de talleres realizados entre los niveles 1° y 4°, entre los años 2015 a 2019, la “Metodología de enseñanza-aprendizaje” con mayor prevalencia es *Aprendizaje autónomo* con un 39%, (gráfico 1), mientras que la “Técnica didáctica” mayormente utilizada corresponde a *Preguntas*, con un 51,6% (gráfico 2). La “Competencia” que más se trabajó en el ciclo de talleres fue *Proyecto de vida*, con un 25,81% (gráfico 3). En cuanto a los “Enfoques temáticos”, se observa que tanto el desarrollo de *Competencias socioemocionales*, como el fortalecimiento de la *Orientación vocacional* tienen

una importancia similar, dado que la primera tiene una prevalencia de un 55% (gráfico 4)

Gráfico.1: % Metodologías de enseñanza-aprendizaje utilizadas en talleres PACE UCT

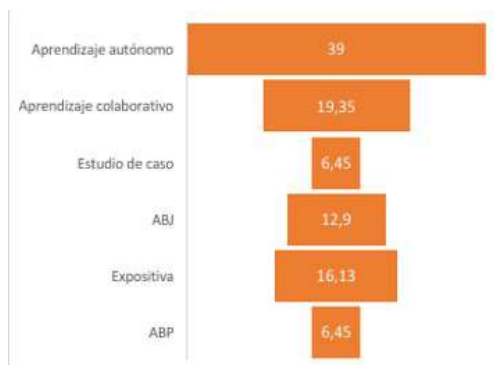


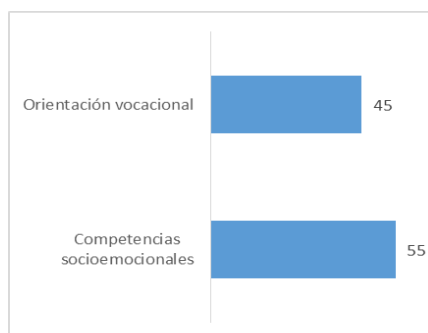
Gráfico.2: % de Técnicas didácticas utilizadas en talleres PACE UCT



Gráfico.3: % Competencias utilizadas en talleres PACE UCT



Gráfico. 4: % de Enfoques temáticos utilizados en talleres PACE UCT



En el nivel 1° se trabajaron por igual las competencias de: *autoconocimiento*, *desarrollo emocional* y *asertividad* con un 33,3% de prevalencia cada una. En el nivel 2° se trabajó *autoconocimiento* con un 75% y *toma de decisiones* en un 25%. En el 3° nivel se trabajaron *formación ciudadana*, *pensamiento crítico* y *proyecto de vida* con un 23,1%, además de *toma de decisiones*, *orientación académica*, *regulación emocional* y *comportamiento prosocial*. En el nivel 4° se trabajó *autoconocimiento* 18%, *proyecto de vida* 45% y *orientación académica* con un 36%.

4.1. Modelo talleres PACE-UCT

Cabe precisar, previo a la descripción del Modelo, que el equipo de diseño de los talleres estuvo conformado por profesores y psicólogos, por lo que pueden observarse elementos de ambas disciplinas en la forma de trabajo, y que para efectos de esta sistematización es necesario aclarar. Tal es el caso de la metodología de *aprendizaje autónomo*, que desde la pedagogía alude a una forma de construcción autorregulada del aprendizaje en el estudiante, en función del dominio del contenido o de la construcción del conocimiento conceptual, y para ello utiliza estrategias cognitivas y metacognitivas en pro del logro de los objetivos. Las estrategias metacognitivas, como herramientas pedagógicas, se centran en el control de los procesos de conocimiento, tanto de las capacidades cognitivas como de la conciencia de sí mismo (Tobón, 2005), y dentro de estas estrategias se encuentran las de autoconocimiento, estrategias que cumplen un rol de eslabón interdisciplinario, puesto que se enlaza con la psicología, desde donde se observa como una competencia personal:

Autoconciencia o conciencia de sí mismo, logrando vincular ambas disciplinas en una competencia eje dentro de los talleres realizados.

A partir del análisis de los talleres PACE-UCT, se determinaron los principales lineamientos en cuanto a “Metodología de enseñanza-aprendizaje”, “Técnica didáctica” “Competencias” y “Enfoques temáticos”, en conjunto con las bases teóricas que guían dichos lineamientos, cuyos resultados permiten delimitar y presentar un Modelo de talleres con estudiantes desde el Programa, el cual se presenta según la secuencia teórica-metodológica indicada a continuación (Figura 1):

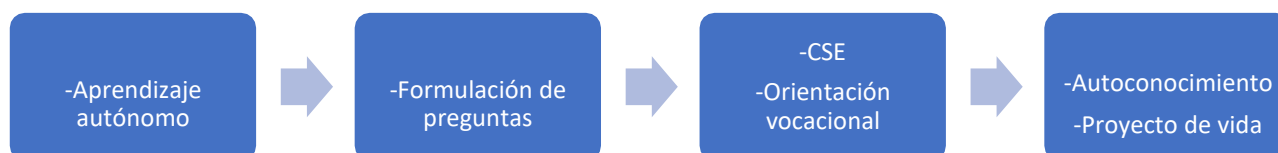


Fig. 1: Secuencia teórica-metodológica del Modelo de talleres programa PACE UCT 2015-2019.

El aprendizaje autónomo corresponde a aquellos procesos “que los alumnos realizan por su propia cuenta, fuera de las sesiones de apoyo directo con el

docente” (Tobón, S. T., Prieto, J. H. P., & Fraile, J. A. G., 2010), y fuera de las actividades grupales o de apoyo por parte de sus pares, pues, “aunque el estudiante esté en una clase con otros compañeros es indispensable utilizar momentos en que se enfrente el solo a los contenidos” (Latorre, M., & Seco del Pozo, 2013). Este tipo de aprendizaje permite que los estudiantes tomen conciencia y gestionen los propios procesos socio-afectivos, cognitivos y metacognitivos para aprender a lo largo de la vida, potenciando las habilidades, conocimientos y actitudes necesarias para su propia formación, logrando la autorregulación del aprendizaje (UCT, 2016), lo que en definitiva fortalece el desarrollo de diversas competencias, que preparan a los estudiantes a enfrentar, tanto los desafíos de la ES como los de la vida en el contexto de los requerimientos del siglo XXI, los cuales trabajados tempranamente, apuestan por un tránsito más seguro y efectivo por la Educación Superior.

Vinculado a lo anterior, una de las estrategias fundamentales a la hora de desarrollar el aprendizaje autónomo, corresponde a las estrategias metacognitivas, las cuales motivan el conocimiento de sí mismo o autoconocimiento mediante la autoreflexión. Tobón (2005) afirma que “el autoconocimiento es un diálogo reflexivo continuo de cada ser humano consigo mismo que posibilita tomar conciencia de las competencias que es necesario construir y de cómo va dicha construcción” (p.237).

Para poder llevar a cabo esta estrategia metacognitiva, con foco en el autoconocimiento del estudiante, se trabajó con *preguntas* como técnica didáctica, que impulsaron a la autoreflexión, conducen al reconocimiento de las propias competencias: conocimientos, habilidades, actitudes, autoconcepto, etc., y además permiten identificar los pensamientos, motivaciones e intereses, con el fin de que los estudiantes logren trazar las líneas que orienten correctamente la toma de decisión vocacional. De esta manera el autoconocimiento facilita el proceso de orientación vocacional, la elección de la carrera profesional y la construcción del proyecto de vida; Quintana (2014) afirma que “la elección vocacional tiene relación estrecha con los procesos de continuidad y deserción en educación superior”, por lo tanto, una inadecuada elección vocacional, se configura como uno de los factores más importantes relacionado con la deserción universitaria, en conjunto con la situación económica familiar y el rendimiento académico (Munizaga, Cifuentes y Beltrán, 2017) (Citado en Salinas, N. C., & Navarrete, C. C., 2018)

5. Conclusiones

Los resultados muestran una progresión en el “Enfoque temático”, en donde 1° y 2° nivel prima el desarrollo de *competencias socioemocionales* en el 100% de los talleres, mientras que en 3° un 69,2 % de las sesiones siguen esa línea. Por el contrario, para el 4° nivel, el 90,9% de las sesiones se

clasificaron en el enfoque temático de *orientación vocacional*. Esto se explica, porque para los niveles 1° y 2° se trabajaron competencias que están a la base de la orientación vocacional, pero que responden de manera secundaria. Además, a medida que los estudiantes se acercan al fin de la etapa media de educación, requieren de una orientación académica más específica e incluso informativa, por lo que en 4° nivel se presenta un 36% de *metodología de enseñanza expositiva*, asociada al constructo *orientación académica*.

En cuanto a los resultados en la “Metodología de enseñanza-aprendizaje”, la que mostró mayor prevalencia fue la *Autónoma* con un 39%, considerando todos los niveles. Esto se relaciona con la fase de diseño de las sesiones, en donde se consideró que las actividades debían ser propuestas por un facilitador, que debía procurar mantener un rol pasivo, con el objetivo de que los estudiantes fueran los protagonistas de la sesión.

De acuerdo a la revisión teórica, como se menciona anteriormente, el desarrollo de las competencias trabajadas en los talleres, contribuyen a la disminución de la deserción universitaria, puesto que los estudiantes con mayor éxito académico poseen mejores niveles de competencias socioemocionales. Además, el desarrollo de estas competencias no solo favorece la integración social de los mismos y reducen el riesgo del absentismo y el abandono escolar, sino que también incrementa el proceso de aprendizaje y el éxito académico. Es por esto, que la revisión de este modelo ayuda a consolidar la labor realizada por PACE-UCT en el fortalecimiento de habilidades socioemocionales y de orientación vocacional.

Referencias

Dirección de investigación y desarrollo educativo (2005): Las Estrategias y técnicas didácticas en el rediseño. Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey. Recuperado de <http://www.sistema.itesm.mx/va/dide/inf-doc/es-trategias/>

González, L. E., & Uribe, D. (2002). Estimaciones sobre la "repitencia" y deserción en la educación superior chilena. Consideraciones sobre sus implicaciones. *Calidad en la Educación*, (17), 75-90. Extraído de Leyton, D., Vásquez, A., & Fuenzalida,

V. (2012). La experiencia de estudiantes de contextos vulnerables en diferentes Instituciones de Educación Superior Universitaria (IESU): Resultados de investigación. *Calidad en la Educación*, (37), 61-97. Recuperado de: <https://www.calidadenlaeducacion.cl/index.php/rce/article/view/408/408>

Latorre, M., & Seco del Pozo, C. (2013). Metodología. Estrategias y técnicas metodológicas. Lima, Perú: Visionpcperú. Recuperado el 15 de abril de 2014.

Linne, J. (2018). El deseo de ser primera generación universitaria. Ingreso y graduación en jóvenes de sectores populares. *Revista latinoamericana de*

educación inclusiva, 12(1), 129-147. Recuperado de:
<https://scielo.conicyt.cl/pdf/rlei/v12n1/0718-7378-rlei-12-01-00129.pdf>

Miguel, M. (2005). Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias: Orientaciones para promover el cambio metodológico en el espacio Europeo de educación superior. Recuperado de:
https://www2.ulpgc.es/hege/almacen/download/42/42376/modalidades_ensenanza_competencias_mario_miguel2_documento.pdf

Quintana Gacitúa, José Antonio. (2014) "" La decisión más importante": Estudio cualitativo sobre el proceso de elección ocasional en estudiantes universitarios provenientes de Liceos Municipales no emblemáticos de la Región Metropolitana." (2014). Recuperado de
<http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/130155/Tesis%20de%20Mag%c3%adster.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Repetto Talavera, E., y Pena Garrido, M. (2010). Las competencias socioemocionales como factor de calidad en la educación. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. Recuperado de:
https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/661349/REICE_8_5_6.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Salinas, N. C., & Navarrete, C. C. (2018). Geografía vocacional: Una estrategia interactiva de Exploración vocacional. In Congresos CLABES. Recuperado de:
<https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1901/2952>

Tobón, S. (2005). Formación basada en competencias: Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica. Colombia: Ecoe ediciones.

Tobón, S. T., Prieto, J. H. P., & Fraile, J. A. G. (2010). Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias. México: Pearson educación.

Universidad Católica de Temuco (2016). Competencias Genéricas para la Formación de Profesionales Integrales. Dirección de Docencia. Temuco, Chile.

El rezago escolar en un currículo flexible. El caso de una licenciatura de la UNAM

Línea Temática: Prácticas curriculares para la reducción del abandono.

Liliana Guerrero

lguerrero0112@hotmail.com

Mexico UNAM-CODEIC

Manuel García

mminjares@unam.mx

Mexico UNAM-CODEIC

Adrián Alejandro Martínez

adrianmartinez38@gmail.com

Mexico UNAM-CODEIC

Melchor Sánchez

melchorsm@unam.mx

Mexico UNAM-CODEIC

Resumen. Las instituciones de enseñanza superior comúnmente han adoptado planes lineales que comprenden un conjunto de asignaturas a cursar dentro de una serie de ciclos escolares. En materia de diseño curricular, con el paso del tiempo se advierte la necesidad de lograr planes con mayor flexibilidad que permitan y promuevan la toma de decisiones de los alumnos para diseñar el itinerario de su formación profesional en una determinada carrera. Surge como interrogantes si los alumnos que cursan alguna licenciatura con un currículo flexible presentan un mejor avance con respecto a quienes lo hacen de forma tradicional y la manera en que se emplean los mecanismos de flexibilidad.

Para responder a las preguntas de investigación se realizó el seguimiento de 1,629 alumnos provenientes de las generaciones 2008 a 2017 de una licenciatura que se oferta en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) que se imparte con un plan flexible. Se analizaron las historias académicas de cada alumno en cada uno de los nueve semestres de duración de la carrera y se realizó el cálculo de su avance académico tomando en consideración la flexibilidad del currículo.

Los resultados muestran que el 92% de los alumnos tiende a inscribir un mayor número de asignaturas distintas al ciclo que cursan conforme avanzan en la carrera. Un estudiante promedio en esta situación, al primer semestre cursa un 7% de asignaturas adicionales a las inscritas conforme al plan lineal y para el último ciclo las asignaturas irregulares representan un 64% adicional a la carga

regular inscrita. Los mecanismos de flexibilidad curricular que utilizan los alumnos son el volver a cursar asignaturas reprobadas que representan entre 49% y 79% de las materias adicionales inscritas por semestre, siguiendo el adelanto de asignaturas (entre 20% y 27% antes del último semestre) y finalmente el cursar por primera vez materias de semestres previos (28% en el último semestre). También los resultados demuestran que un plan de estudios flexible no representa una ventaja para que los alumnos concluyan sus estudios en tiempo y forma. Un estudiante que cursa la carrera apegándose a un esquema lineal del plan tiene una probabilidad de 94% de egresar en tiempo curricular, mientras que uno que emplea el flexible tiene 27%.

El desafío que se deriva de este estudio es profundizar más en el estudio de factores asociados a los planes que tengan mayor influencia en el rezago de los estudiantes, por lo que la incorporación de un mayor número de variables resulta imperativo.

Palabras Clave: Currículo flexible, Rendimiento académico, Rezago.

1. Introducción

Las instituciones de enseñanza superior han adoptado en su mayoría planes lineales que comprenden un conjunto de asignaturas a cursar dentro de una serie de ciclos escolares (Díaz Barriga et al. 2011). En materia de diseño curricular, con el paso del tiempo se advierte la necesidad de lograr planes con mayor flexibilidad donde las asignaturas no tengan una secuencia obligatoria en la que deban ser cursadas y así permitirle al estudiante intercambiar el orden acorde a sus necesidades, lo que promueve la toma de decisiones para diseñar el itinerario de su formación profesional. Lo anterior implica, que el alumno que así lo desee, por un lado, podrá terminar la licenciatura en un menor tiempo al establecido, o bien, emplear los mecanismos de flexibilidad de acuerdo sus intereses (Escalona, 2008) y por otro, podría reducir el riesgo de abandono de estudios, dado que se avocará al inicio en el estudio de materias que le son de mayor interés. Surge como interrogantes si los alumnos que cursan alguna licenciatura con un currículo flexible presentan un mejor desempeño académico con respecto a quienes lo hacen de forma tradicional, así como la manera en que se emplean los mecanismos de flexibilidad. Para contestar estas preguntas se analiza el caso de una licenciatura con plan flexible que se oferta en la UNAM, la cual se cursa en nueve semestres. En esta carrera, el alumno cuando ingresa inscribe las asignaturas que corresponden a ese ciclo y en los siguientes tiene la flexibilidad de elegir un máximo de siete materias por semestre, además cuenta con dos períodos de extraordinarios donde puede inscribir hasta seis exámenes. Durante los primeros siete semestres se cursan asignaturas con carácter obligatorio; en el octavo cuatro obligatorias y dos optativas y en el noveno tres obligatorias y dos optativas. Para las materias obligatorias se tienen una estructura agrupada en nueve áreas de conocimiento que en su conjunto conforman la formación y la obtención del perfil del egresado. Los alumnos tienen

opción a elegir cuatro asignaturas optativas de entre una oferta de 24 y así elegir el módulo de salida que satisfaga en mayor medida sus expectativas profesionales o de acuerdo con sus necesidades o bien, aquel alumno que no desea tener un área de concentración profesional puede elegir las materias optativas de cualquier módulo.

El propósito de esta investigación es evaluar el desempeño académico de los alumnos que cursan un plan de estudios flexible y el manejo que le dan a los mecanismos de flexibilidad, es un análisis exploratorio cuantitativo donde se analizaron los datos de forma retrospectiva, analítica y longitudinal del caso concreto de una carrera de la UNAM.

2. Desarrollo

Para la realización de este estudio se dio seguimiento a 1,629 alumnos que cursaron la licenciatura provenientes de diez cohortes reales (2008-2017) a lo largo de los nueve semestres que tiene de duración la carrera, desde su ingreso hasta el ciclo escolar 2017-2.

Los alumnos se clasificaron en dos categorías: regulares e irregulares. Un alumno se consideró regular cuando cursa el semestre de observación en el tiempo que le corresponde a su generación e inscribe las asignaturas que estipula el plan de estudios en ordinario o extraordinario; en caso de no cumplir con ese criterio se consideró irregular. Para medir el rendimiento académico se calculó por alumno el porcentaje de créditos acumulados por semestre y en función de ese avance se clasificaron en seis intervalos: abandono (0%); rezago extremo (1% - 25%); rezago alto (26% - 50%); rezago intermedio (51% - 75%); rezago recuperable (76% - 99%) y egreso (100%) (Valle, et al. 2001).

La información se analizó con el empleo de herramientas de estadística descriptiva (Montero, 2007) y se complementó con la construcción de un árbol de decisión (Breiman, 1984. Timofeev, 2004 y Kovalevski, 2012). De la información que se desprendió del árbol, se realizó un análisis de conglomerados por el método de K-medias para agrupar a los alumnos por el número de semestres que fueron regulares, de esta manera se formaron tres grupos el primero se conformó con los alumnos con ningún ciclo regular, el segundo por estudiantes de uno a dos y el tercero con casos de tres a nueve.

3. Resultados

El análisis de la información de diez generaciones arroja los hallazgos que se mencionan a continuación.

Los alumnos empiezan a experimentar la flexibilidad del plan de estudio a partir del segundo semestre y conforme avanzan en la carrera aumenta su uso, de tal manera, que al cumplirse el tiempo curricular nueve de cada diez alumnos lo han aplicado.

Al iniciar la carrera, 99.59% de los estudiantes son regulares, es decir, se inscriben en las asignaturas que de acuerdo al plan de estudio deben cursar en el primer semestre. Conforme avanza la carrera, el porcentaje de alumnos que deja de cursar la carrera de acuerdo al esquema lineal va en aumento y al concluir el tiempo de duración de la licenciatura solo 7.62% de los alumnos se apegaron al plan de estudios (Figura 1).

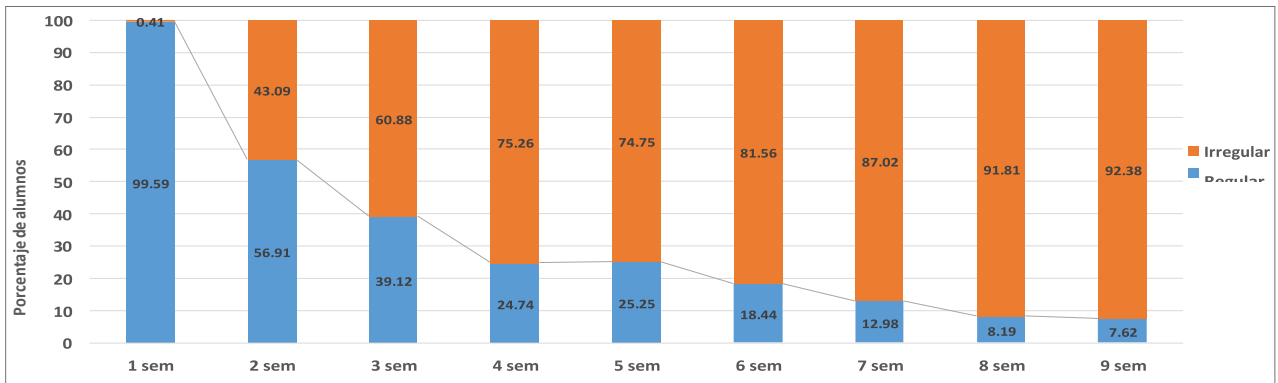


Figura 1. Distribución de alumnos regulares e irregulares por semestre de las generaciones 2008 a 2017.

De acuerdo a la situación en que se encuentran los alumnos al término de cada semestre, es más probable que un estudiante haga uso de la flexibilidad del plan desde el segundo semestre (0.32) o desde el tercero (0.18) o cuarto (0.08) y se mantenga así hasta el final (Tabla 1).

Tabla 1. Trayectorias más probables de un alumno durante la carrera.

	1 sem.		2 sem.		3 sem.		4 sem.		5 sem.		6 sem.		7 sem.		8 sem.		9 sem.		P(T)
	Estatus	Probabilidad	Estatus	Probabilidad	Estatus	Probabilidad	Estatus	Probabilidad	Estatus	Probabilidad	Estatus	Probabilidad	Estatus	Probabilidad	Estatus	Probabilidad	Estatus	Probabilidad	
Caso I	Regular	0.9902	Regular	0.5449	Regular	0.4801	Irregular	0.5450	Irregular	0.7304	Irregular	0.9286	Irregular	0.9231	Irregular	0.9583	Irregular	0.9710	0.08
Caso II	Regular	0.9902	Regular	0.5449	Irregular	0.5199	Irregular	0.8293	Irregular	0.8945	Irregular	0.9292	Irregular	0.9714	Irregular	0.9706	Irregular	0.9832	0.18
Caso III	Regular	0.9902	Irregular	0.4551	Irregular	0.8542	Irregular	0.9346	Irregular	0.9471	Irregular	0.9658	Irregular	0.9851	Irregular	0.9962	Irregular	0.9924	0.32

Fuente: elaboración propia con descripción de trayectorias mediante árbol de decisión.

decisión.

A lo largo de la carrera, prácticamente todos los alumnos observan movilidad de un estatus a otro. La probabilidad de que un alumno siempre sea regular o irregular es remota (Figura 2).



Figura 2. Movilidad de la situación de los estudiantes a lo largo de la carrera.

Los estudiantes aprovechan la flexibilidad del plan para inscribir un mayor número de asignaturas. En el último tramo de la carrera, se llega a cursar hasta un 31% adicional al establecido en el plan. Los mecanismos de flexibilidad se emplean con prioridad para volver a cursar materias.

Los estudiantes comienzan el primer semestre con cinco materias inscritas, que son las que establece el plan de estudio, del segundo al quinto y al final registran en promedio una asignatura adicional al total que se estipula, mientras que en el séptimo y octavo semestre inscriben dos asignaturas de más (Figura 3A). La distribución de asignaturas inscritas por semestre comprueba esta tendencia a cursar un mayor número de materias conforme avanza la carrera observándose casos hasta con trece materias en un semestre (Figura 3B).

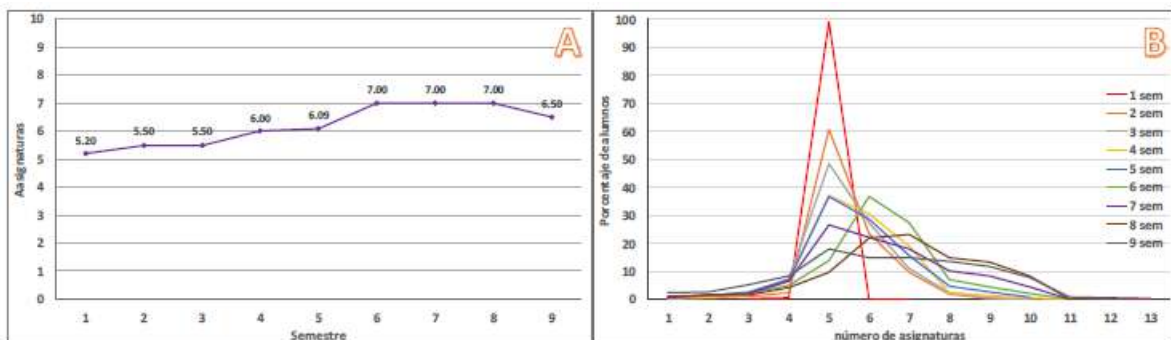


Figura 3. Promedio y distribución de asignaturas inscritas por semestre de las generaciones 2008 a 2017.

Los alumnos irregulares inscriben por semestre entre 58.01% y 89.63% de las materias establecidas por el plan, el máximo número de estas asignaturas se observa en el segundo semestre y presenta una tendencia a la baja hasta el séptimo, donde se observa el mínimo, y al final ocurre una recuperación. La participación de materias de semestres diferentes observa una tendencia a crecer conforme se avanza en la carrera, y es en el séptimo semestre donde se presenta el máximo número de estas asignaturas, las cuales superan a las que establece el plan. En el noveno semestre, la combinación de asignaturas llega a ser 31% superior a lo establecido (Figura 4).

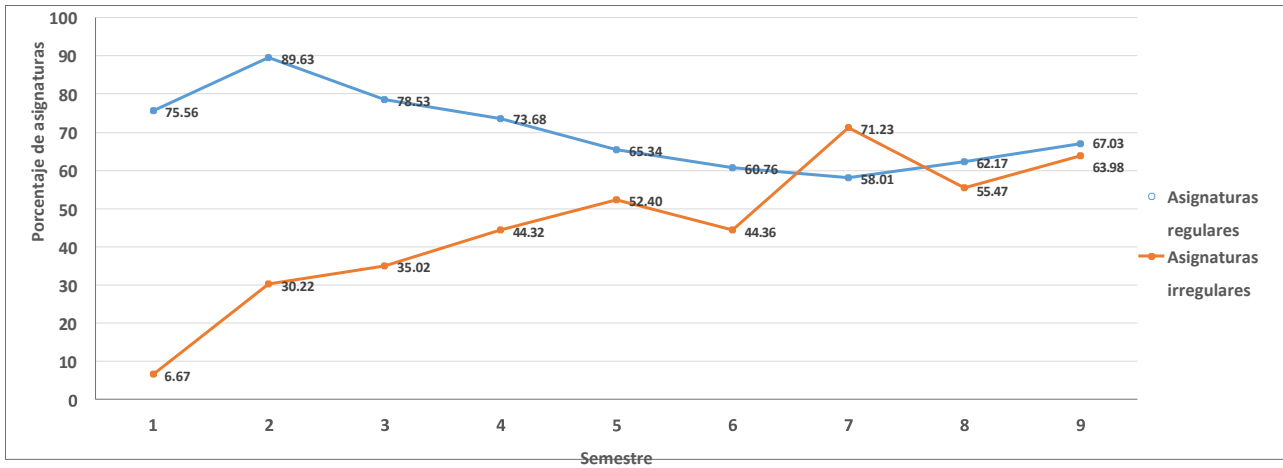


Figura 4. Participación de materias inscritas por semestre fijadas y no por el plan de estudios en alumnos irregulares de las generaciones 2008 a 2017.

El principal motivo por el que se inscriben materias en semestres distintos al que fija el plan se debe a su reprobación, lo que obliga al alumno a volver a cursarlas. Al segundo semestre estas materias representaban el 79.38% disminuyendo a 49.92% en el séptimo semestre, recuperándose en los últimos semestres para cerrar en 72.33%. La siguiente causa de inscripción de materias en semestres distintos es el adelanto de asignaturas las cuales se encuentran en una banda entre 19.82% y 27.23% desde el segundo semestre, las asignaturas inscritas que no corresponden a lo establecido en el primer semestre se deben a esta causa. Finalmente, la última causa de inscripción de materias que no corresponden al semestre es el cursar por primera vez materias de semestres previos, éstas conforme se avanza en la carrera aumenta su participación hasta en 27.67% en el último semestre (Figura 5).

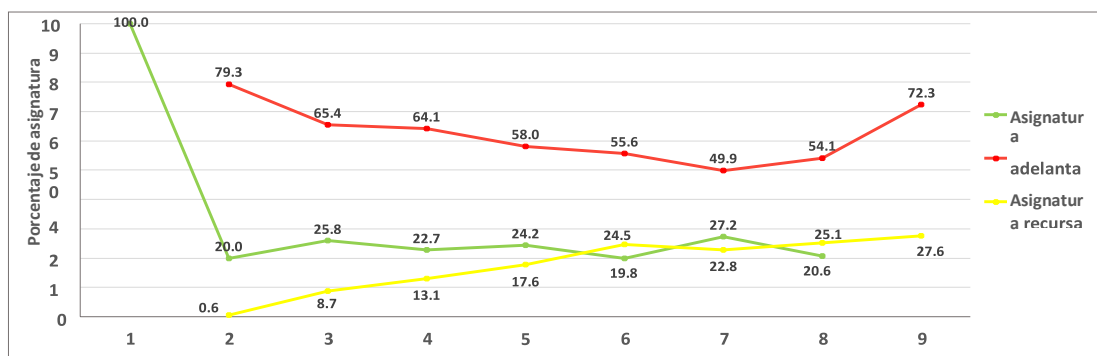


Figura 5. Materias cursadas en semestres diferentes al establecido en el plan de estudios de las generaciones 2008 a 2017.

Conforme un alumno se apegue más al plan de estudios tendrá mayores posibilidades de egresar en tiempo ya que el rendimiento académico de quienes siguen el esquema lineal supera al de los que hacen uso del flexible.

El porcentaje de alumnos con un avance acumulado de 100% de créditos por semestre es mayor en los alumnos regulares durante toda la carrera. Al final del segundo semestre, el porcentaje de alumnos con el total de créditos cumplidos a ese momento es semejante, pero del tercero al quinto semestre se abre una brecha entre ambos grupos que llega a ser de 30 puntos porcentuales en el quinto ciclo. Al finalizar el último semestre, 8 de cada 10 estudiantes regulares egresan, mientras que la mitad de los irregulares lo hacen (Figura 6).

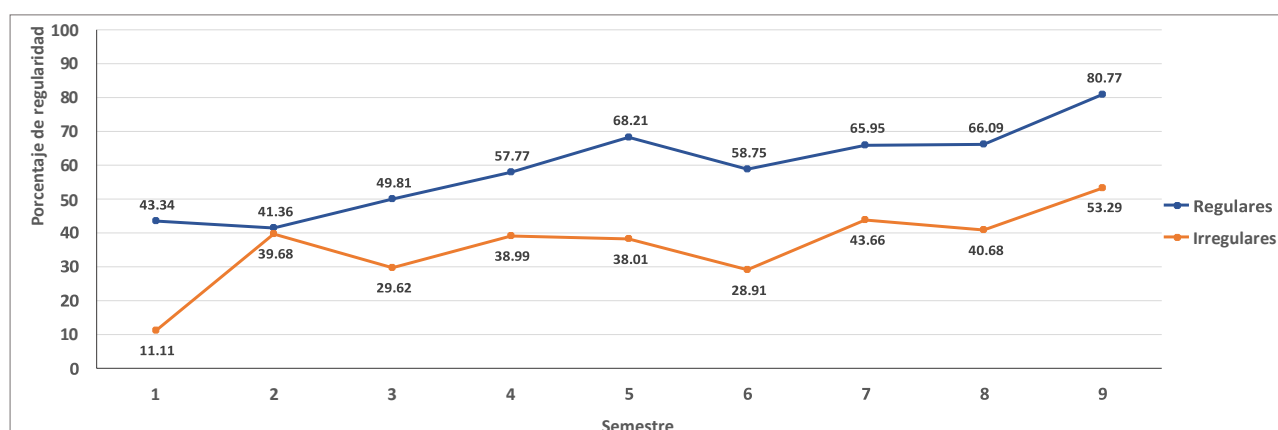


Figura 6. Porcentaje de alumnos regulares e irregulares con el total de créditos acumulados por semestre de las generaciones 2008 a 2017.

De acuerdo al número de semestres en regularidad, al tiempo curricular, el mayor número de alumnos con un avance máximo de 25% de créditos se observa en los que sólo cursaron de manera regular de 1 a 2 semestres (13.93%). Cerca del 20% de los alumnos egresan y cursan más de dos semestres de forma regular y 18.42% son alumnos en rezago recuperable y que cursaron de 1 a 2 semestres regulares (Figura 7 A). La distribución por grupo muestra que el 47.1% de los alumnos que fueron regulares más de dos semestres lograron egresar, mientras que los que cursaron de manera regular de uno a dos semestres solo el 13.7% egresó y quienes siempre fueron irregulares su egreso fue de 16.67%. La mayor parte de los alumnos del primer grupo al tiempo curricular tienen un rezago intermedio; los del segundo grupo tienen un rezago recuperable y los del último completan los créditos del plan (Figura 7 B).

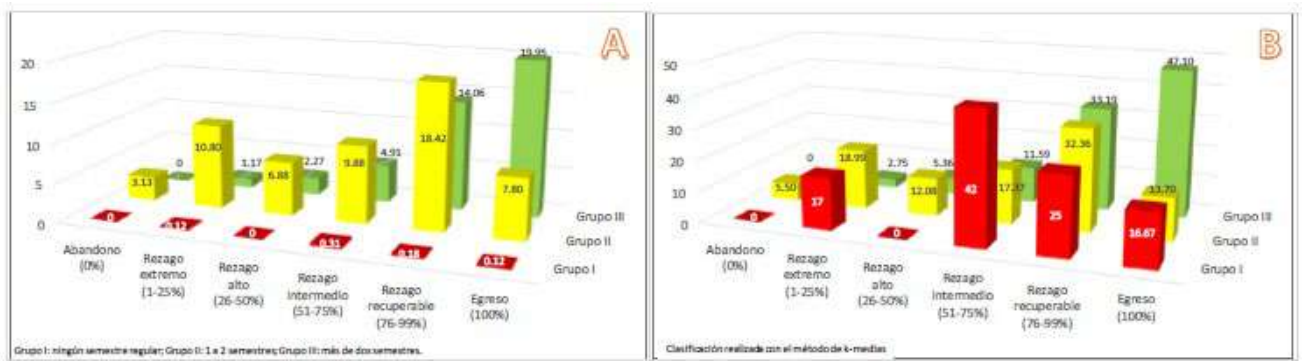


Figura 7. Avance en créditos al tiempo curricular de los alumnos según el número de semestres en regularidad de las generaciones 2008 a 2013.

Los alumnos que durante toda la carrera inscribieron materias como si estuvieran en un plan lineal representan casi el 2% de la población. Al final del tiempo curricular egresan o se encuentran en rezago recuperable y representan respectivamente el 1.78% y 0.12%. Por otro lado, los alumnos irregulares que egresan al tiempo curricular representan el 26.09% de la población; 32.54% en rezago recuperable y el resto de los avances es inferior al 15% cada uno. El abandono y rezago extremo representa 15.22% de la matrícula y se observa en alumnos irregulares (Figura 8A). Respecto a los inscritos de cada categoría, la probabilidad de que un alumno que siempre fue regular egrese en tiempo curricular es de 93.55% y la de un irregular es 26.60% (Figura 8B).

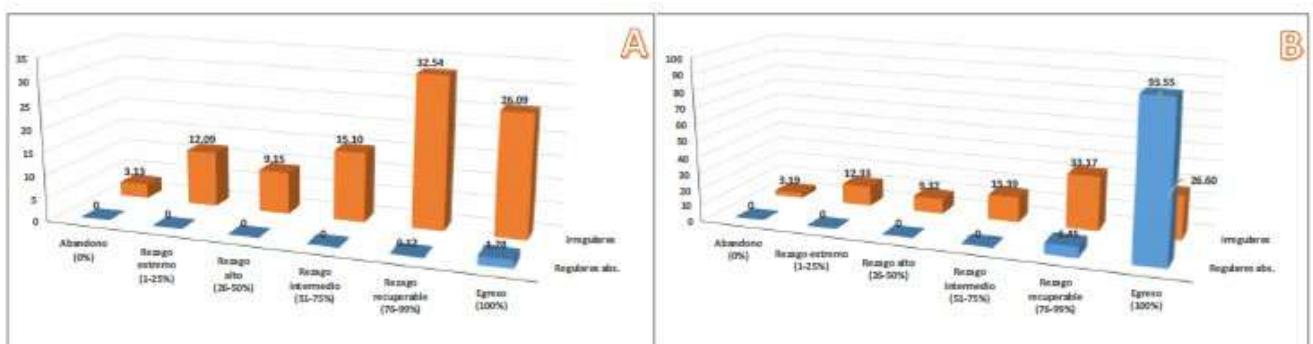


Figura 8. Avance en créditos al tiempo curricular de los alumnos siempre regulares e irregulares de las generaciones 2008 a 2013.

4. Conclusiones

Los planes de estudio flexibles son una alternativa para que el alumno diseñe la manera en que va a cumplir con las materias de que consta el plan de estudio de su licenciatura. Desde un punto de vista empírico es de esperarse que si un

alumno se enfoca en cada ciclo en las materias que son de su mayor interés observe un desempeño mejor que si fuera sujeto a un plan lineal donde se tiene establecido la carga de materias a cursar en cada ciclo, e incluso disminuya el riesgo de abandonar sus estudios. Para responder a las interrogantes de la manera en que los alumnos aplican la flexibilidad del plan y si su desempeño supera al de los estudiantes de un esquema lineal se procedió a dar seguimiento a 1,629 alumnos de diez generaciones de una carrera de plan flexible ofertada en la UNAM, de los que se analizó su historia académica mediante árboles de decisión y estadística descriptiva.

Los resultados mostraron que los alumnos de la licenciatura en un plan flexible desde etapas tempranas hacen uso de los mecanismos que ofrece, y conforme transcurre el tiempo, su uso se generaliza en términos prácticos en toda la matrícula. Los alumnos no utilizan la flexibilidad del plan para diseñar el itinerario de su formación profesional, objetivo central de estos esquemas, sino para intentar regularizarse a consecuencia de la reprobación, añadiendo una carga adicional de materias que llega a ser entre 29% y 31% en el tramo final de la carrera, lo que podría estar afectando su desempeño.

Los resultados también demostraron que la flexibilidad del plan de estudio no resultó ser un aspecto que fomente la disminución del abandono, pues los menores niveles de alumnos con avance hasta 25% de créditos al final de la carrera se observaron en aquellos que cursaron más de dos semestres respetando lo establecido en el plan y asimismo casi la mitad de los alumnos de este grupo egresa a tiempo curricular. El 2% de los alumnos que siempre cursó la carrera con apego a lo que establece el plan por semestre demostró que seguir este modelo produce mejores resultados en el desempeño, pues el 93.55% concluyó el total de créditos al tiempo curricular y ninguno tiene un avance inferior al 25% de créditos, lo cual contrasta con el resto de la matrícula donde el 26.60% egresa y 15.52% tiene un avance máximo de créditos del 25%.

Los resultados también sugieren la necesidad de alinear más los planes de estudio del bachillerato con los de la licenciatura, pues el hecho de que cerca del 80% de las materias adicionales inscritas en el segundo semestre se deba a que los alumnos estén volviendo a cursar asignaturas reprobadas del ciclo anterior, puede ser reflejo de que no están cumpliendo con el perfil de ingreso o las exigencias del plan de estudios para cursar con éxito la licenciatura.

Sin duda, el desafío que se deriva de este estudio es continuar incorporando un mayor número de variables para identificar factores asociados con el plan de estudios que tengan impacto en el rezago de los estudiantes, con la intención de provocar la necesaria discusión del programa sobre el nivel, mecanismos y operación más conveniente.

Referencias

Breiman, L., Friedman, J. H., Olshen, R. A., & Stone, C. G. (1984). *Classification and Regression Trees*. Wadsworth International Group, Belmont, California, USA.

Díaz-Barriga Arceo, F, Lule González, Ma. de Lourdes, Pacheco Pinzón, D, Saad Dayán, E, Rojas-Drummond, S. (1990 (reimp. 2011)). *Metodología de diseño curricular para educación superior*. México, Trillas.

Escalona Ríos, L. (2008). *Flexibilidad curricular: elemento clave para mejorar la educación bibliotecológica*. *Investigación Bibliotecológica: archivonomía, bibliotecología e información*, 22(44). doi:<http://dx.doi.org/10.22201/iibi.0187358xp.2008.44.4147>

Kovalevski, L., & Macat, P. *Alternativas no paramétricas de la clasificación multivariada*. Argentina: Instituto de Investigaciones Técnicas y Aplicadas, Escuela de Estadística, Facultad de Ciencias Económicas y Estadísticas, Universidad Nacional de Rosario. (2012).

Montero Lorenzo, J. M. (2007). *Estadística descriptiva*. Madrid, Spain: Paraninfo. Retrieved from <http://link.galegroup.com.pbidi.unam.mx:8080/apps/pub/3BCM/GVRL?u=unam&sid=GVRL>

Timofeev, R. (2004). *Classification and regression trees (cart). theory and applications*. Master thesis, CASE-Center of Applied Statistics and Economics. Humboldt University, Berlin. [fecha de consulta 22 de mayo de 2019] Recuperado desde:

https://www.academia.edu/13700196/Classification_and_Regression_Trees_CART_Theory_and_Applications

Valle Gómez-Tagle, R; Rojas Arguelles, G; Villa Lozano, A. *El análisis de las trayectorias escolares en la UNAM: Un método de análisis*. In: Romo López A, editor. *Deserción, rezago y eficiencia terminal en las IES: Propuesta metodológica para su estudio*. DF, México: ANUIES; 2001. p. 51–74.

Prácticas profesionales en la Universidad Nacional del Litoral: estrategias para reducir el abandono

Línea Temática: Prácticas curriculares para la reducción del abandono – Flexibilidad de planes de estudios.

Melisa Andrea Bergese

bergesemelisa@gmail.com

Argentina Universidad Nacional del Litoral

Andrea Pacífico

andpacifico@yahoo.com.ar

Argentina Universidad Nacional del Litoral

Zandomeni Norma

znorma@fce.unl.edu.ar

Argentina Universidad Nacional del Litoral

Andrea Nessier

anessier@fce.unl.edu.ar

Argentina Universidad Nacional del Litoral

Virginia Trevignani

trevignani@yahoo.com

Argentina Universidad Nacional del Litoral

Resumen.

Frente al problema que representan las altas cifras de rezago y abandono registradas año tras año en distintas carreras y universidades y, contrariamente, el bajo porcentaje de estudiantes que logra atender a las exigencias del plan de estudios de la carrera en que se inscribe, nos orienta el interés de conocer cuáles son los factores que ayudan, apoyan, sostienen y promueven el logro académico y también aquellos factores que obstaculizan o dificultan el avance de las trayectorias de estudiantes que trabajan en simultaneidad con los estudios superiores. En las últimas décadas se reconocen que son múltiples los factores que directa o indirectamente llevan a que un estudiante se retire de las aulas, existiendo una mayor sensibilidad en un nuevo enfoque que no responsabiliza únicamente al estudiante del problema del rezago y abandono. (Nicastro y Greco, 2009).

En esta ponencia se recuperan los resultados de proyectos de investigación que abordan la problemática de la simultaneidad estudio-trabajo llevados a cabo en la Facultad de Ciencias Económicas (FCE) de la Universidad Nacional del Litoral (UNL). Uno de ellos, propone un camino particular para contribuir al fortalecimiento de las vinculaciones entre educación y trabajo, ya que al estar focalizado en las percepciones y valoraciones de los estudiantes que trabajan

respecto a sus propias trayectorias formativas, pretende visibilizar los factores que las obstaculizan o las favorecen y así anticipar situaciones de rezago y abandono.

Según los primeros resultados cuantitativos de esta investigación, en la carrera de Contador Público se evidencia un mayor rezago en aquellos alumnos que trabajan. Por otro lado, se pudo reconocer en los estudiantes diferentes tipos de circunstancias y motivaciones durante el acercamiento al mundo del trabajo y así tipificarlas en relaciones estudio – trabajo relajadas, heredadas, reguladas por la facultad, formales en tensión y precarias en tensión.

Estos resultados fueron utilizados como insumos en la etapa diagnóstica previa al cambio del plan de estudios que incorpora las Prácticas Profesionales Supervisadas (PPS). También fue considerada la voz de los estudiantes que señalaban la necesidad de acceder a prácticas laborales para lograr la significatividad de las prácticas de enseñanza. Con anterioridad al cambio del plan de estudios, los estudiantes no tenían ninguna exigencia curricular referida a las prácticas profesionales, pero se podía observar un gran interés por acceder al sistema de pasantías que ofrece la facultad, el que democratiza el acceso al trabajo y permite realizar una primera experiencia laboral donde se visualiza una relación estudio-trabajo regulada por la facultad.

Respecto a las experiencias laborales de los estudiantes se encuentran investigaciones como las de Planas Coll y Encino Ávila (2014) que concluyen que no se puede afirmar que trabajar durante los estudios constituya necesariamente un inconveniente para la finalización de los estudios, sino que incluso puede facilitar una inserción profesional más exitosa que la de aquellos egresados que sólo estudiaron. Estos autores analizan la existencia de una “profesionalización espontánea”, con origen en la iniciativa propia del estudiante; y una “profesionalización institucionalizada” que surge a partir de las exigencias curriculares en los planes de estudio.

La incorporación de las PPS plantea un importante desafío a la FCE ya que, mediante dispositivos institucionales y curriculares, puede contribuir a que los estudiantes compatibilicen más armoniosamente el trabajo y los estudios a través del reconocimiento de experiencias laborables equiparables curricularmente con las exigencias del plan de estudios. Así, la Facultad abre para sus estudiantes el camino hacia el mundo del trabajo con una propuesta innovadora que evita los riesgos del rezago y del abandono.

Descriptor o Palabras Clave: Educación superior, Estudiantes avanzados, Rezago, Abandono, Prácticas profesionales.

1. Introducción

En Argentina, en el año 2017 y a partir del consenso entre diferentes actores a nivel nacional de la educación superior pública y privada de las ciencias económicas, surge la Resolución 3400-E/2017 del Ministerio de Educación de la Nación que determina los estándares para la carrera de Contador Público. Esta reglamentación se enmarca en la Ley de Educación Superior donde se establece que los planes de estudio de carreras correspondientes a profesiones reguladas por el Estado, cuyo ejercicio pudiera comprometer el interés público, poniendo en riesgo de modo directo la salud, la seguridad o los bienes de los habitantes, deben tener en cuenta la carga horaria mínima, los contenidos curriculares básicos y los criterios sobre intensidad de la formación práctica que establezca el Ministerio de Educación en acuerdo con el Consejo de Universidades.

La importancia que esta norma le otorga a la formación práctica reconoce que las trayectorias académicas de los estudiantes incorporan no solo saberes teóricos sino también conocimientos prácticos. Es decir, focaliza sobre la relación entre la teoría y la práctica en la formación de los contadores.

Al respecto, el debate teoría/práctica suele priorizar un elemento de la relación sobre el otro, bajo el supuesto de que se trata de mundos que existen independientemente y de que hay que buscar modos de ponerlos en relación, hay una tendencia a establecer una dicotomía entre las actividades teóricas y las prácticas. En su lugar resulta beneficioso trabajar sobre nuevas maneras de comprender esta relación, teniendo en cuenta que los posicionamientos que la sustentan tienen efectos sobre la enseñanza a través de las propuestas curriculares.

Concebir una articulación entre la teoría y la práctica, donde lo que esta relación aporta es la regulación, implica que la práctica y la teoría no pueden formar por sí mismas, la práctica para ser formadora, debe ser objeto de una lectura teórica y la actividad teórica debe contener las limitaciones de las prácticas. De este modo se intenta superar concepciones aplicacionistas o de transferencia de la relación teoría práctica (Ferry, 1990).

El espacio-tiempo de la formación, por lo demás inactual, sitúa a la formación en radical exterioridad con respecto a la realidad profesional, y esto no puede evitarse ya que hay que considerar que el objeto de la formación es una realidad simbolizada de la realidad profesional. Esto significa que las experiencias vividas en el terreno profesional o la participación en una innovación pueden llegar a poseer valor formativo en tanto son reconocidos como tales y reapropiados posteriormente.

La norma mencionada anteriormente establece que la carga horaria mínima destinada a la formación práctica incluye al menos 600 horas destinadas a la Formación Práctica a desarrollarse durante el dictado de las asignaturas y otras 100 destinadas a un espacio final de integración (Práctica Profesional Supervisada). Además, establece que ambas instancias deberán tener en cuenta la gradualidad y la intensidad, la integración de teoría y práctica y la resolución de situaciones problemáticas.

Las Prácticas Profesionales Supervisadas (PPS) suponen una novedad para la carrera de Contador Público y representan un desafío institucional en la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional del Litoral. Los siguientes puntos, resultado de estudios cuantitativos y cualitativos realizados en diferentes oportunidades dentro de la FCE, muestran el contexto en el cual se presenta este desafío:

- Como resultado de una consulta interna a docentes y estudiantes de la FCE realizada mediante la técnica de encuestas, al valorar los contenidos de la carrera ambos grupos acuerdan que el aspecto más problemático refiere a que los contenidos son muy teóricos y poco aplicados. Un 60% de los estudiantes considera que la FCE debería formar para el oficio de Contador Público haciendo prácticas en organizaciones y tanto docentes como estudiantes acuerdan en que los contenidos que faltan en la carrera son las prácticas profesionales.
- En esta misma consulta interna, al analizar las respuestas de estudiantes considerados “especializados” (menos de 10 materias para recibirse), un 97% considera que en su caso particular no podrán cumplir con la duración teórica de la carrera (cinco años) y creen que, en promedio, la podrán terminar en siete años. Al consultar sobre las causas de atraso en la carrera, la tensión entre estudio y trabajo es el factor que más importancia tiene entre este grupo de estudiantes.
- Con una matrícula actual de 700 ingresantes a la carrera, la masividad determina una complejidad adicional a la hora de pensar organizaciones que alberguen a los estudiantes que deberán realizar las PPS, siendo esta problemática la que los docentes consideran más relevante a la hora de insertar una persona en formación dentro de una organización compleja según lo expresaron al ser encuestados en la consulta interna.
- Un 50% de los estudiantes avanzados de la carrera presenta una situación de simultaneidad estudio-trabajo. (Nessier, Pacífico, Pagura y Zandomeni; 2016)
- En los niveles socioeconómicos medios e inferiores quienes trabajan representan un 58% y quienes solo estudian un 42%, mientras que en nivel socioeconómico más alto esa relación se invierte, sin dejar de ser importante el porcentaje de quienes estudian y trabajan. (Nessier, Pacífico, Pagura y Zandomeni; 2016)

Ante la existencia de una profesionalización espontánea, en términos de lo que plantean Planas Coll y Encino Ávila, a la cual se llega en ocasiones en busca de una experiencia práctica que la facultad no le otorga, las PPS deberán ser

pensadas contemplando esta realidad y sin representar un obstáculo para el egreso del estudiante, lo que constituye un verdadero desafío institucional y curricular.

2. Metodología

A los efectos de generar conocimiento que resulte como insumo para tomar decisiones se desarrolló un trabajo de investigación que en una primera etapa tuvo un enfoque cuantitativo, luego se decide llevar a cabo un abordaje netamente cualitativo a través de grupos focales. Caracteriza este enfoque el interés por las formas en que el mundo social es interpretado, comprendido y experimentado por los actores sociales que posibilita la reconstrucción de la dinámica de procesos sociales, del cambio, del contexto social, de “cómo” y del “por qué” ocurren los fenómenos (Vasilachis 2009).

Este enfoque permite la puesta en palabras de las valoraciones asentadas en las perspectivas personales, como también, la reconstrucción de significados sobre la simultaneidad de trabajar y estudiar en la universidad.

Por cuestiones de espacio esta ponencia recoge los resultados obtenidos en los grupos focales.

3. Valor formativo del trabajo durante los estudios

Los grupos focales se llevaron adelante a los fines de caracterizar las experiencias laborales de las y los estudiantes que trabajan para así reconstruir las valoraciones de las y los estudiantes que trabajan sobre sus trayectorias formativas.

A partir de los relatos recuperados se pudo reconocer en los estudiantes diferentes tipos de circunstancias y motivaciones durante el acercamiento al mundo del trabajo y así tipificarlas en relaciones estudio-trabajo *relajadas* – un trabajo con un relativamente bajo nivel de exigencia y periodicidad que resultaba también un entretenimiento y una oportunidad para pasarla bien -, *heredadas* – desarrollado dentro de la empresa familiar y donde la familia tuvo un importante peso en las elecciones académicas del estudiante -, *reguladas por la facultad* – a partir de pasantías reguladas por la facultad como intermediaria entre las demandas del mercado laboral y los estudiantes -, *formales en tensión y precarias en tensión* – donde en ambas se presenta la necesidad económica como principal motivador a la hora de la búsqueda laboral, las primeras realizadas en un ámbito formal y las precarias realizadas bajo situaciones de empleo informal.

Dentro del grupo de estudiantes convocados predominan las relaciones estudio-trabajo reguladas por la facultad mediante el sistema de pasantías. Estas pasantías están reguladas por el “Sistema de Pasantías Educativas en el marco

del sistema educativo nacional” (Ley Nacional 26.427 de 2008) el cual establece una carga horaria de hasta 20 horas semanales, una retribución estipulada como una suma de dinero en carácter no remunerativo en calidad de asignación estímulo, que se calculará sobre el salario básico del convenio colectivo aplicable a la empresa y que será proporcional a la carga horaria de la pasantía y además se le otorgará cobertura en salud al estudiante, entre otras disposiciones.

Los estudiantes mencionan que reprodujeron en el tiempo ese tipo de relación, los cambios se realizaron cada un año y medio porque es el tiempo máximo que permite la normativa. Casi todos los estudiantes de CPN de este grupo agotaron las dos pasantías que pueden realizar como máximo, y esa experiencia les sirvió para sentar un antecedente laboral importante que les permitió continuar desarrollándose en el mismo establecimiento bajo otro régimen o bien en un organismo o empresa distinta. Si bien en todos se vio una continuidad entre pasantía e ingreso al mundo del trabajo bastante lineal, hubo un caso en donde una vez agotada la posibilidad de realizar pasantías, la estudiante tuvo que acceder temporalmente a un empleo en relación de dependencia no vinculado a las incumbencias de su carrera (trabajar en una tienda de ropa), pero luego cambió hacia otro trabajo donde tiene responsabilidades en el área de contabilidad de un ministerio provincial. De esta forma, aunque el pasaje no sea automático, se vio que la relación estudio-trabajo regulada por la facultad tiene gran afinidad con el posterior ejercicio de la profesión o una *relación estudio-trabajo de futuro profesional*.

Las situaciones reguladas por las facultades se muestran como las más ventajosas para los estudiantes. Les permiten realizar una primera experiencia laboral remunerada vinculada a la profesión, donde además pueden hacer algunos contactos para su futuro profesional. Este último aspecto es más valorado por personas del interior de la provincia, que se trasladan a la capital provincial para realizar sus estudios. En este sentido, un buen sistema de pasantías funciona como una herramienta institucional democratizadora que mitiga algunos de los efectos negativos de trasladarse a una ciudad distinta lejos de la red de contactos familiar y comunitaria.

La valoración positiva de las pasantías se piensa como una dicotomía entre teoría y práctica o entre la situación ideal del ejercicio de la profesión que se aprende en la facultad versus el ejercicio real de la profesión aprendido "en la calle"; aunque en muchos casos mencionaron cierta decepción porque sus actividades como pasante no tenían que ver con su futura profesión y de la existencia de un "ranking oculto" basado en la información que circula sobre los distintos espacios para realizar pasantías. Esto evidencia la ponderación dada por los estudiantes a una experiencia laboral que aporte a su formación profesional.

Por otro lado, los estudiantes coinciden en que estudiar y trabajar implica retrasar la carrera, pero ganar tiempo en inserción laboral. En este sentido, además de

valorar los años que lleva realizar la carrera, se valoran muy fuertemente los vínculos y la experiencia ganada. La pasantía funciona como una especie de puerta de entrada a la profesión; ingreso que es más duro cuando existen menos canales o puentes institucionales entre la academia y el mundo del trabajo.

Los resultados presentan coincidencias con el realizado por Planas Coll y Encino Ávila (2014) en una universidad mexicana. Los autores concluyen que existe una percepción distinta de lo que es un “buen estudiante” para el mercado laboral o para las instituciones de educación superior. El mercado del trabajo valorará a aquellos estudiantes que ya trabajan antes de terminar sus estudios aun cuando presenten menores puntuaciones y mayor rezago. Al realizar prácticas profesionales que estos autores denominan como “espontáneas”, los estudiantes que trabajan adquirieron competencias adicionales a las que poseen los estudiantes de tiempo completo, mejorando su empleabilidad y obteniendo una mayor calidad de inserción.

3.1 Acerca de las Prácticas Profesionales Supervisadas en la FCE-UNL

Hemos mencionado anteriormente que la incorporación de las PPS en la carrera de Contador Público en la FCE-UNL surge a partir de un cambio en el plan de estudios que tiene lugar principalmente para adecuarse los requisitos normativos nacionales. El plan de estudios anterior, que data del año 2001, se contaba con un espacio integrador de ciento veinte horas llamado Seminario de Integración de Sistemas de Información (SISI), donde se desarrollaban las actividades vinculadas a la práctica profesional en el último año de la carrera y que consistía en un trabajo grupal donde los estudiantes debían seleccionar una empresa de referencia y simular la operatoria normal de sus actividades integrando temas principalmente del área contable y de administración.

En las consultas realizadas a los alumnos y docentes este espacio fue cuestionado debido a que los estudiantes no encontraban significatividad en el trabajo realizado, visualizándolo como “muy alejado de la realidad” y que además al encontrarse en el último año de la carrera, el objetivo de integración carecía de un sentido de gradualidad.

El nuevo plan de estudios contempla dos talleres integradores de noventa horas cada uno ubicados en el segundo y cuarto año de la carrera y el espacio curricular de PPS con cien horas, de modo que la propuesta resulta superadora en tanto no solo se observa la gradualidad y la integración de las distintas áreas, sino también se destina una mayor carga horaria a la práctica profesional.

Por su parte, la PPS se sustenta en los criterios de intensidad de la formación práctica en acuerdo con el perfil profesional enunciado en el plan de estudios de la carrera de Contador Público, proponiendo y garantizando un ámbito de integración práctica que asegure la consecución del perfil profesional perseguido. La capacitación está dirigida a brindar un espacio donde el

estudiante enfrente situaciones similares a las que podría encontrar en su futuro desempeño profesional, y demuestre su capacidad para reflexionar sobre la realidad profesional; la resolución de hechos y circunstancias diversas relacionados con la actividad profesional, con la toma de decisiones fundamentadas en las normativas específicas, usos, criterios y códigos aceptados en el campo específico de la actuación profesional.

Para acceder a las PPS los estudiantes deben acreditar haber aprobado 26 materias obligatorias (sobre un total de 36), entre ellas el Taller de Práctica Integradora II que se encuentra en el segundo semestre del ante último año de la carrera. Estos condicionantes pretenden asegurar que el estudiante posea las herramientas necesarias para que la PPS cumpla con los objetivos institucionales planteados, pero es necesario preguntarse ¿las PPS irrumpen extemporáneamente?

En función de los datos antes expuestos donde actualmente un 50% de los estudiantes avanzados trabajan y, por otro lado, quienes realizan pasantías agotan el tiempo máximo permitido por la normativa (3 años) y luego continúan trabajando ya bajo otro tipo de relación laboral, la respuesta parecería ser que los estudiantes se plantean como necesidad un acercamiento al mundo laboral mucho antes de lo ofrecido por la exigencia curricular.

Planas Coll y Enciso Ávila (2014) concluyen que es un reto para las instituciones universitarias, y para sus evaluadores externos, que se plantean profesionalizar sus carreras mediante estudiantes que no trabajen a los que se incorpore en su curriculum oficial prácticas profesionales, que hoy ya mayoritariamente realizan “espontáneamente”. Ellos se preguntan, *“¿no sería más razonable, eficaz y realista, tomar nota de los hechos y aprovechar que, para gran parte de los estudiantes, estas prácticas ya se dan de manera “espontánea” y que ello ayuda a mejorar la inserción profesional de los egresados y la calidad de enseñanza de las IES?”*

Incorporar en la currícula la obligatoriedad de realizar una práctica profesional en un estudiante que ya trabaja podría implicar incluso un impedimento para que finalice sus estudios por la dificultad de compatibilizar horarios laborales con los horarios de la PPS. La FCE evaluó esta situación y planteó como un objetivo dentro de su plan de trabajo la implementación de PPS en sus diversas modalidades lo que posibilita el reconocimiento de habilidades y conocimientos provenientes de prácticas laborales espontáneas.

Este reconocimiento contempla situaciones donde el alumno puede acreditar una experiencia laboral equiparable que sea fehacientemente comprobable, como también la participación en pasantías, becas de trabajo, proyectos de investigación o de extensión aprobados. En todos los casos deberá presentar un Plan de Trabajo donde se describa el desarrollo de tareas a realizar que deberán reflejar claramente el cumplimiento de los objetivos y propósitos del espacio integrador.

Para el caso de pasantías y experiencia laboral equiparable, los alumnos deberán concretar un trabajo escrito con aportes personales de interés, en el que deberá demostrar conocimientos profundos y destreza suficiente sobre el tema objeto del espacio integrador.

Cabe destacar que el desarrollo de las PPS estará a cargo de docentes ordinarios de la Carrera de Contador Público con título de Contador Público y preferentemente, con ejercicio activo profesional, que estén afectados al dictado de asignaturas disciplinarmente afines, asegurando de esta forma que quienes supervisan estas prácticas sean idóneos en la materia y puedan velar por el cumplimiento de los objetivos propuestos: promover la estimulación, la integración de los conocimientos, la reflexión sobre las realidades profesionales y la adecuada formación para la toma de decisiones con fundamentación técnica legal.

4. Conclusiones

Si bien existen trabajos de investigación que consideran que niveles moderados de horas trabajadas en trabajos vinculados con la carrera, además de ser positivo para el futuro desempeño profesional, podría ser beneficioso también para el desempeño académico del alumno (Fazio 2004), se encuentran situaciones donde la simultaneidad estudio-trabajo, particularmente cuando se supera las veinte horas semanales de trabajo, tiene como consecuencia el rezago, que suele considerarse como antesala del abandono.

Investigaciones cuantitativas previas realizadas en la FCE-UNL muestran que esta situación de rezago también se presenta entre los estudiantes de la carrera de contador público que estudian y trabajan a la vez. Ante esta situación y frente a un cambio de plan de estudios, la facultad retoma los resultados de investigaciones que señalan que en un porcentaje considerable los estudiantes el acercamiento al mundo laboral ocurre de manera temprana, agotando muchas veces las instancias previstas dentro de lo institucional a través de las pasantías, las que se desarrollan bajo un marco normativo que pretende asegurar que esta experiencia no influya negativamente en el ritmo avance académico. Y una vez inmerso en el mundo laboral, el estudiante en ocasiones continúa trabajando.

En el plan de estudios anterior, los estudiantes debían realizar un seminario obligatorio que se ubicaba en el último año. Este seminario pretendía integrar conocimientos y brindar un acercamiento a la práctica profesional. Sin embargo, no era recuperada bajo ningún aspecto la experiencia de los estudiantes en el mundo laboral, desconociendo que un porcentaje significativo al llegar al último tramo de su carrera ya han realizado lo que Planas Coll define como diferentes "itinerarios laborales" en búsqueda de darle significatividad en los contenidos curriculares y un acercamiento al ejercicio de la profesión.

En el nuevo plan de estudios las PPS aseguran que todos finalicen con experiencias laborales pero, tratando de superar estas dificultades, innova al reconocer dos situaciones: para aquellos que ya cuentan con experiencias pueda reconocerse como equiparable a las exigencias curriculares mediante la presentación de un proyecto aprobado y para aquellos que no la buscaron voluntariamente se les otorga la posibilidad de hacerlo.

Es deber de las instituciones el de conocer y analizar a sus estudiantes a la hora de definir sus políticas y tomar decisiones. Implementar la exigencia de las PPS en todos los estudiantes, desconociendo las diferentes realidades en sus trayectorias y la valoración que ellos realizan del trabajo, podría convertirse en un obstáculo para el egreso. Queda por delante profundizar en el estudio de las percepciones y sentidos del trabajo para los estudiantes y de esta forma brindar información útil para las decisiones institucionales del futuro.

Referencias

Fazio, M. (2004). Incidencia de las horas trabajadas en el rendimiento académico de estudiantes universitarios argentinos. Departamento de Economía de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de la Plata - Argentina.

Ferry, G (1990). El trayecto de la formación: los enseñantes entre la teoría y la práctica. México. Paidós Educador

Nessier, A., Pacífico, A., Pagura, F., Zandomeni, N. (2016). Trabajar y estudiar en la Universidad: una conciliación desafiante. IV Jornadas Nacionales sobre Estudios Regionales y Mercados de Trabajo y el VI Foro SIMEL. Villa Mercedes, San Luis, Argentina.

Nicastro, S. y Greco, M. (2009) Entre Trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios en formación. Homo Sapiens. Rosario. Argentina.

Pacífico, A., Zandomeni, N., Nessier, A., Pagura, F., Canale, S., & Vigil, M. (2016). Implicaciones Del Trabajo Remunerado Durante Los Estudios En La Carrera De Contador Público Nacional De La Universidad Nacional Del Litoral - Argentina. Congresos CLABES. Recuperado a partir de <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1321>

Planas Coll, J (2013). Los itinerarios laborales de los universitarios y la calidad de su inserción profesional. Revista de la Educación Superior vol.42 no.165. México

Planas Coll, J. y Encino Avila, I. (2014). Los estudiantes que trabajan: ¿tiene valor profesional el trabajo durante los estudios? Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES). México. unamiisue/ Universia, vol. V, núm. 12, pp. 23-45

Resolución 3400-E/2017- Ministerio de Educación – Argentina (2017) recuperado desde: <http://www.coneau.gob.ar/archivos/resoluciones/RESOL3400-17.pdf>

Vasilachis de Gialdino, Irene. (2006). Estrategias de investigación cualitativa. Gedisa. Barcelona.

Preparación académica temprana: fortaleciendo competencias para el ingreso y permanencia en educación superior

Línea Temática 3: Prácticas curriculares para la reducción del abandono. Rina

Gaete Rengifo, rgaete@uct.cl

César Vargas Mardones, cvargas@uct.cl

Universidad Católica de Temuco, Chile

Resumen.

En Chile, la diversificación del acceso a la educación superior durante las últimas décadas ha favorecido el ingreso de jóvenes que se encontraban excluidos del sistema, sin embargo, aún persiste una brecha que es reflejo de la inequidad en el acceso y las competencias que facilitan la inserción y permanencia del estudiante en el sistema universitario.

Frente a este escenario, la Preparación Académica Temprana de la Universidad Católica de Temuco (PAT UC Temuco) emerge como una estrategia que prepara a jóvenes de último año de secundaria, beneficiarios del Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la Educación Superior PACE y Programa Propedéutico UC Temuco, para ingresar a la universidad luego de cursar un programa académico.

El propósito de la estrategia es acercar la experiencia universitaria y fortalecer las competencias personales y académicas que favorezcan la futura integración del estudiante, por lo tanto, su permanencia en el sistema universitario, a través del desarrollo progresivo de competencias genéricas y específicas, las que en conjunto con el perfil de egreso, estructuran el diseño curricular del programa.

Los resultados de PAT UC Temuco indican que los jóvenes que aprueban el programa, independiente de sus condiciones académicas al ingreso, presentan en promedio una progresión por sobre el 20% en el desarrollo de sus competencias académicas. Posteriormente, en la universidad los estudiantes presentan un rendimiento académico igual a sus pares y una mayor tasa de permanencia.

Así mismo, el aporte de PAT radica en acercar la experiencia universitaria a los jóvenes iniciando una práctica curricular temprana e integral que les permite reforzar competencias necesarias para enfrentar la vida universitaria, aumentar expectativas y ampliar el capital sociocultural.

Descriptorios o Palabras Clave:

Preparación Académica, Competencias, Ingreso, Permanencia, Educación Superior.

1. Introducción

En Chile, las cifras de cobertura de la educación superior (ES) señalan un crecimiento sostenido durante las últimas décadas. Esto ha significado una apertura del sistema y un aumento de expectativas de ingreso para jóvenes que por su contexto sociocultural y económico tenían menos posibilidades de ingreso (Cabezas y Castillo, 2010).

A pesar del crecimiento señalado, sigue permaneciendo una brecha en el acceso y las competencias que favorecen la inserción y permanencia del estudiante en la ES. Es así como a nivel país el ingreso inmediato de los jóvenes que egresan del sistema secundario es del 55%, esta cifra se reduce en la región de La Araucanía alcanzando solamente un 50,8% (Casen, 2017). Por otra parte, mientras tres de cada cuatro estudiantes pertenecientes al 20% de los hogares de mayores ingresos accede a la ES, sólo uno de cada siete pertenecientes al de menores ingresos se encuentra en igual situación (Román, 2013).

En este contexto, la PAT es una estrategia de fortalecimiento de competencias para el ingreso y permanencia en la universidad que pretende anticipar la experiencia universitaria y el desarrollo progresivo de las competencias básicas que requerirá para hacer el tránsito de manera efectiva entre la educación media y la educación superior.

Los jóvenes que participan de la etapa son estudiantes PACE UC Temuco y Propedéutico UC Temuco, los que se caracterizan por pertenecer a los primeros quintiles de ingreso socioeconómico, provenir de localidades de alta ruralidad, poseer un capital sociocultural y competencias académicas poco desarrolladas y baja cobertura curricular, por lo que se encuentran en condiciones de desigualdad, percibiendo su ingreso a la educación superior como un proceso laborioso, tanto en el acceso como en la adaptación al mismo (Arancibia, Rodríguez, Fritis, Tenorio y Poblete, 2013; Lennon del Villar, 2003). Esta adaptación será también decisiva más adelante en la permanencia o deserción al sistema educativo, por lo que es uno de los ejes del itinerario formativo del programa.

Cabe destacar que los estudiantes que asisten a PAT como beneficiarios de PACE UC Temuco, no son seleccionados para participar de esta estrategia, es decir, en este estudio se presentan los resultados de estudiantes con diferentes rendimientos académicos, pero con expectativas y motivación para continuar estudios en educación superior.

2. Modelo PAT: Formación basada en competencias

Las competencias se entienden como un conjunto de conocimientos, destrezas y actitudes capaz de movilizar a una persona, de forma integrada, para que actúe eficazmente ante las demandas de un determinado contexto (Perrenoud, 2004). La formación basada en competencias para la UC Temuco se basa en la preocupación por formar personas capaces de poner en acción sus conocimientos y recursos personales para resolver situaciones problemáticas (UC Temuco, 2009).

En PAT se entenderán las competencias como un saber actuar movilizando recursos propios y ajenos para resolver problemas reales de manera efectiva y éticamente responsable, con creatividad e innovación, por lo que, se entenderán como procesos de desempeño integrales ante problemas que implican saber ser, saber conocer y saber hacer, buscando contribuir a la futura adaptación y permanencia en la universidad del estudiante (UC Temuco, 2009).

2.1 Competencias y resultados de aprendizaje

En el modelo curricular de PAT los resultados de aprendizaje (RA) de cada curso constituyen el componente de demostración, es decir, es aquello que el estudiante efectivamente logró y que debe evidenciar su desempeño en la ejecución de una tarea. Entonces, los RA son un componente concreto de la posesión de las competencias para facilitar su identificación y evaluación.

En cada uno de los cursos de formación del programa los RA, según señalan González y Wagenaar, permiten “establecer patrones en lo que respecta al nivel requerido de contenido y el conocimiento teórico y/o experimental relacionado con cada área de estudio, a las destrezas académicas y de cada área temática y a las competencias” (2003, p. 63). Por lo tanto, un RA es una proposición que establece un desempeño que se espera que un estudiante sepa, comprenda y sea capaz de demostrar después de completar la Preparación Académica Temprana. La relevancia de los RA es que estos permiten: evidenciar las competencias del curso, ya que deben considerar la descripción de la competencia genérica para integrarla con la competencia específica; entregar retroalimentación al estudiante en contextos formativos para el desarrollo de sus competencias; entregar en conjunto con criterios e indicadores de evaluación; planificar actividades de enseñanza-aprendizaje y su evaluación.

2.2 Diseño curricular PAT UC Temuco

El diseño curricular como proceso planificado e integrado de actividades, experiencias y medios educativos conceptualmente fundamentados desde las competencias, se caracteriza por tener en cuenta los retos de la filosofía propios de la institución, de la orientación disciplinar y del contexto (UC Temuco, 2009).

De esta forma, el diseño curricular por competencias, como señala García, persigue una convergencia entre diferentes dimensiones del estudiante, lo que significa que el aprendizaje debe potenciar una integración de las disciplinas del

conocimiento, las habilidades genéricas y la comunicación de ideas, por lo que el estudiante “no solo debe saber manejar sus saberes, sino que también debe tener bajo su control sus interacciones sociales, sus emociones y sentimientos, así como sus actividades y, además, debe ser capaz de reconocer, interpretar y aceptar las emociones y sentimientos de los demás” (2011, p.5). Así mismo, abordar el sentido de las competencias en una propuesta curricular, implica reconocer que pueden ser enseñadas y aprendidas en la educación formal, por lo que se inscriben como el componente que explicita intencionalidad de la acción educativa (Zalba, 2009).

El diseño curricular de PAT UC Temuco se estructura a partir del perfil de egreso del estudiante como marco de referencia para organizar el modelo formativo, determinando las competencias que dan origen a los cursos del itinerario formativo del programa (Figura 1).

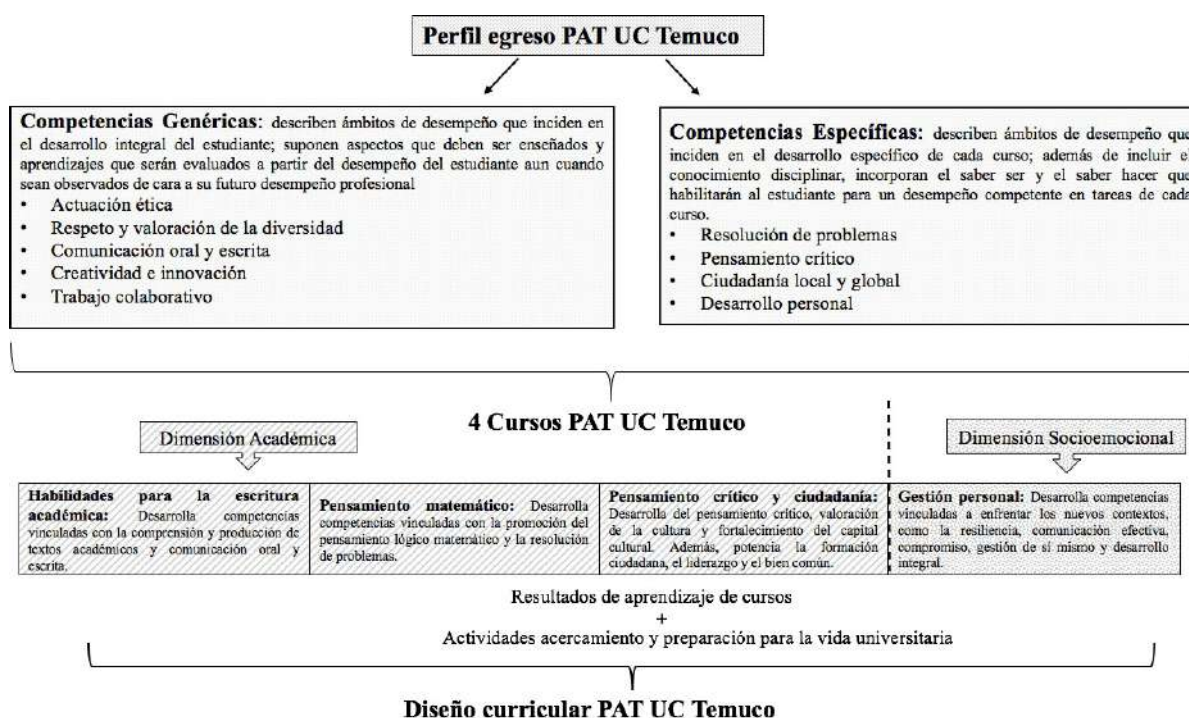
Los cuatro cursos, cada uno de 21 horas cronológicas de duración, distribuidas en 16 jornadas, contribuyen a fortalecer las competencias académicas y socioemocionales de los estudiantes y apuestan a beneficiar los resultados académicos, futura adaptación académica y social, y permanencia del estudiante en ES. El modelo curricular propuesto, se plantea el reto de lograr estimular la creatividad, la innovación, la potencialidad que tiene el ser humano para ir más allá de lo que la cotidianidad demanda, proyectar su futuro, ser capaz de adaptarse a las nuevas condiciones para desarrollarse de una mejor manera (Ortega, 2008).

Como complemento a las actividades académicas se desarrollan actividades de preparación e integración al sistema universitario del estudiante a través de la orientación vocacional y el conocimiento de la estructura y funcionamiento institucional. En este sentido, como señala Tinto (1993), el proceso de adaptación a la universidad ocurre a partir de las experiencias académicas y sociales del estudiante, donde la integración académica se relaciona con los aspectos pedagógicos, formales y curriculares, y se evidencia en las calificaciones. En cambio, la integración social alude a la adaptación socioemocional, relacionada con las interacciones entre iguales y el profesorado.

2.3 Competencias para el ingreso y permanencia en la universidad en PAT UC Temuco

Las competencias que están a la base del diseño curricular de PAT dan respuesta al perfil que se espera que el estudiante logre al terminar el programa, las que pertenecen a la categorización de competencias utilizada por la institución y que ha sido propuesta por Tobón (2007) en su enfoque sistémico, que consideran la distinción entre genéricas y específicas, porque permite representar el sentido formativo e integrador al que aspira el programa. Es importante establecer que ambos tipos de competencias son interdependientes y existen sólo en contextos determinados, no como entidades abstractas y aisladas.

Figura 1: Diseño curricular PAT UC Temuco



Fuente: Dirección de Acceso Inclusivo UC Temuco, 2019.

Figura 1: Diseño curricular de PAT UC Temuco según el modelo por competencias, articulando las competencias genéricas y específicas de los cursos del programa, así como las dimensiones académica y socioemocional con actividades en aula y actividades extracurriculares de preparación para la vida universitaria.

2.4 Progresión de competencias en PAT UC Temuco

La progresión de las competencias en PAT es considerada como un proceso sistemático y formativo de recogida de información para evaluar el desarrollo de los estudiantes en el transcurso del programa. Al iniciar la etapa se realizan evaluaciones diagnósticas con el propósito de determinar el nivel de desempeño inicial en competencias académicas y habilidades alcanzado por cada estudiante. Posteriormente, se realizan evaluaciones de proceso que permiten retroalimentar formativamente y hacer seguimiento. Cabe destacar que la evaluación en PAT privilegia los procesos más que los resultados finales, donde se aspira que la evaluación, como señalan Knust y Gómez (2009), sea un estímulo para el desarrollo de aprendizajes y una práctica que orienta el involucramiento de los estudiantes para promover la reflexión, la autoevaluación y la autorregulación de las competencias aprehendidas. Finalmente, se realiza una evaluación final que permite determinar el nivel de logro alcanzado.

3. Contexto del estudio

En el contexto de PAT UC Temuco, la permanencia en ES se relaciona con la adaptación del estudiante al sistema universitario; al respecto Arancibia, et al.,

plantean una adaptación académica y una adaptación socioemocional. La primera se relaciona con el desarrollo de competencias académicas, hábitos de estudio, adquisición de conocimientos e internalización de las normas institucionales, y otros aspectos formales de la formación académica. La segunda, “se relaciona con el desarrollo del manejo de la frustración, la resignificación de acontecimientos, configuración de redes sociales y el desarrollo de estrategias para enfrentar la discriminación” (2013, p.128).

Con estos antecedentes, a través del presente estudio se busca determinar los principales resultados académicos, basados en los indicadores institucionales de los estudiantes que participan en PAT UC Temuco, sin considerar sus antecedentes académicos cuando ingresan al programa, como puntaje ranking o notas de enseñanza media. Para esto, se consideraron las cohortes 2017 y 2018, de las cuales se analizaron los antecedentes académicos en el programa y primer año de universidad de los estudiantes que finalizaron y aprobaron la etapa de preparación. Luego, como antecedente exploratorio se revisaron los resultados académicos en la universidad, en relación a diferentes porcentajes de asistencia de los estudiantes a PAT.

4. Resultados

4.1 Progresión de competencias académicas

Los estudiantes que concluyen el programa evidencian resultados de progresión de sus competencias académicas de 22% el 2017 y 34 % el 2018 en comparación a sus resultados iniciales (en una escala de 1 a 100%) como se indica en la Tabla 1.

Tabla 1: Progresión de los estudiantes asistentes a PAT por cohorte

Resultados estudiantes	PAT Cohorte 2017 ingreso UC Temuco 2018	PAT Cohorte 2018 ingreso UC Temuco 2019*
Progresión Competencias Académicas	22%	34%

Fuente: Dirección General de Inclusión y Acompañamiento Académico DGIA, 2019

*Resultados primer semestre del 2019

4.2 Resultados académicos en la universidad

4.2.1 Resultados de estudiantes que aprueban PAT UC Temuco

Al comparar los resultados académicos de los estudiantes que aprobaron PAT con los estudiantes de su misma generación de ingreso, se evidencia que

aquellos que aprueban PAT tienen similares resultados, tanto en la aprobación de créditos, como en sus calificaciones, pero presentan una tasa de retención de 9,7 puntos superior que sus pares el año 2018 y 4,6 puntos el 2019 (Tabla 2).

Tabla 2: Resultados académicos de estudiantes que aprobaron PAT y estudiantes UC Temuco por cohorte

Resultados al primer año de ingreso en la Universidad	PAT Cohorte 2017 ingreso UC Temuco 2018	Promedio de la UC Temuco Cohorte 2018	PAT Cohorte 2018 ingreso UC Temuco 2019*	Promedio de la UC Temuco Cohorte 2019*
Tasa de retención	92,3%	82,6%	90,3%	85,7%
% de créditos aprobados	78,5%	77,2%	86,0%	82,0%
Promedio de calificaciones (escala del 1 al 7)	4,85	4,84	4,97	4,67

Fuente: Dirección General de Inclusión y Acompañamiento Académico DGIA, 2019

*Resultados primer semestre del 2019

En cuanto a la participación en actividades complementarias vinculadas a la vida universitaria, se aprecia que los estudiantes que aprueban el programa de preparación, participan en un mayor porcentaje en las actividades de inserción que sus pares de la misma generación de ingreso, 14,8% más el 2018 y 12,4 el 2019, tal como se refleja en la Tabla 3.

Tabla 3: Asistencia a la semana de inserción de estudiantes que aprobaron PAT y de la UC Temuco por cohorte

	PAT Cohorte 2017 ingreso UC Temuco 2018	Cohorte UC Temuco ingreso 2018	PAT Cohorte 2018 ingreso UC Temuco 2019*	Cohorte UC Temuco ingreso 2019*
Participación actividades inserción universitaria	84,8%	60%	86,1%	73,7%

Fuente: Dirección General de Inclusión y Acompañamiento Académico DGIA, 2019

*Resultados primer semestre del 2019

4.2.2 Resultados de estudiantes según asistencia al programa

Al comparar los resultados de los estudiantes según su porcentaje de asistencia a PAT, como se muestra en la Tabla 4, se aprecia que los estudiantes que asisten un 75% o más obtienen en general mejores resultados en la aprobación de créditos y calificaciones, indicadores que no presentan diferencias con los estudiantes que asisten al 100% de las actividades académicas.

Tabla 4: Resultados académicos de estudiantes de acuerdo al porcentaje de asistencia a PAT

los al primer año de ingreso en la Universidad	a promedio cohorte 2017 ingreso UC Temuco 2018				a promedio cohorte 2018 ingreso UC Temuco 2019*			
	0% a 25%	25% a 50%	50% a 75%	75% a 100%	0% a 25%	25% a 50%	50% a 75%	75% a 100%
% de créditos aprobados	70,8%	73,1%	78,6%	79,3%	76%	75%	86%	86%
Promedio de calificaciones (escala 1 al 7)	4,66	4,68	4,86	4,86	4,60	4,63	4,94	4,99

Fuente: Dirección General de Inclusión y Acompañamiento Académico DGIA, 2019

*Resultados primer semestre del 2019

5. Discusión y conclusiones

Los resultados de progresión, muestran que los estudiantes que asisten al programa evidencian un avance en sus competencias académicas por sobre el 20% en 2017 y sobre el 30% en 2018, según su desempeño inicial. Estos resultados son superiores a los esperados, considerando que son independientes de las condiciones académicas iniciales del estudiante, es decir, esta progresión da indicios con no estar relacionada al ser un estudiante de “*alto rendimiento académico*”; aspecto que se debe profundizar con nuevos y mayores antecedentes. En este sentido, se destaca la importancia del aumento de expectativas y la motivación como un componente que contribuye al logro de los resultados de PAT, puesto que “la motivación constituye un proceso de regulación, una competencia que incluye aspectos cognitivos, afectivos, sociales y conductuales” (Martínez 2011, p.2).

Por otra parte, en la progresión de las competencias académicas de los dos años estudiados hay diferencias marcadas en los indicadores, esto se puede relacionar con la contextualización de las evaluaciones que dan cuenta de los resultados de aprendizaje. Como se ha visto, una competencia no es solo acción, sino una actuación contextualizada, “resultado de la movilización, integración y adecuación de conocimientos, habilidades y actitudes” (Villardón, 2006, p. 60); estas adecuaciones implementadas permiten dar pertinencia, logrando una más alta tasa de respuesta en las evaluaciones.

Desde el punto de vista socioemocional, la adaptación se facilita con la construcción de relaciones interpersonales, que hace al estudiante PAT sentirse tempranamente parte de un grupo, de la comunidad universitaria; por lo que debe ser una acción primordial, como la incorporación de actividades complementarias, de acercamiento a la vida universitaria y de conformación de redes.

En cuanto a las proyecciones para los estudiantes PAT UC Temuco, tal como lo mencionan Cabrera, Bethencourt, Álvarez y González, si el estudiante de contexto desfavorecido logra sobreponerse a las exigencias del entorno, y persevera en el desarrollo de sus competencias; favorecerá su adaptación a la universidad, puesto que la adaptación académica “supone además tener objetivos y metas claras sobre la permanencia en la universidad. Esto actúa como motivador y les lleva a la incorporación de los aspectos formales en la universidad” (2006, p.129)

Tal como lo indican los primeros resultados, la participación en la Preparación Académica Temprana contribuye a favorecer el rendimiento de los estudiantes, lo que se evidencia conforme aumenta el porcentaje de asistencia hasta alcanzar un rango por sobre el 75% donde los jóvenes obtienen los indicadores más altos de su cohorte.

En conclusión, los primeros resultados entregan indicios sobre los beneficios de iniciar una práctica curricular temprana e integral con los estudiantes de contextos vulnerados, permitiendo aumentar sus expectativas, fortalecer el capital sociocultural y reforzar competencias necesarias para enfrentar la vida universitaria. No obstante, estos resultados constituyen la primera aproximación de una siguiente etapa investigativa.

Referencias Bibliográficas:

Arancibia, S., Rodríguez, G., Fritis, R., Tenorio, N., y Poblete, H. (2013). Representaciones Sociales en Torno a Equidad, Acceso y Adaptación en Educación Universitaria. *Psicoperspectivas*, 12(1), 116-138.

Cabezas, G. y Castillo, J. (2010). Caracterización de jóvenes primera generación en educación superior. *Revista Calidad en Educación* 32, 44-76. Recuperado de

http://www.cned.cl/public/Secciones/SeccionRevistaCalidad/doc/67/cse_articulo900.pdf

Cabrera, L., Álvarez, P., Bethencourt, J. y González, M. (2006). El problema del abandono de los estudios universitarios. *Relieve*, 12(2), 171-203. Recuperado de <http://www.uv.es/RELIEVE/>

García, J. (2011). Modelo educativo basado en competencias: importancia y necesidad. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*. Universidad de Costa Rica. Volumen 11, Número 3.

González, J. y Wagenaar, R. (Edits.) (2003). *Tuning Educational Structures in Europe*. Informe final. Fase 1. Bilbao: Universidad de Deusto, 339 pp.

Knust, R. y Gómez, S. (2009). La Evaluación con enfoque por competencias: ¿se implementa realmente la evaluación por competencias? *Revista Electrónica de Desarrollo de Competencias*, Talca, v. 3, n. 1, p. 104-125.

Lennon del Villar, O. (2003). *Sicología intercultural, equidad y currículum pertinente*. Docencia, 21.

Martínez, J., (2011). Automotivación y rendimiento académico en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Cuadernos de educación y desarrollo*, 3, (28). Disponible en: <http://www.eumed.net/rev/ced/28/jamg.htm>

Ministerio de Desarrollo Social y Familia (2017). *CASEN 2017: Encuesta de caracterización socioeconómica nacional*. Santiago, Chile. Ortega, R.

(2008). *Competencias para una educación cosmopolita*. Andalucía Educativa (66). Recuperado de www.oei.es/es58.htm Perrenoud, PH.

(2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona. Graó.

Román, C. (2013). Más programas propedéuticos en Chile: El discurso de los estudiantes en la Universidad Católica Silva Henríquez. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 39, 263-278.

Tinto, V. (1993). *Leaving college: rethinking the causes and cures of student attrition*. Chicago: University of Chicago Press. Tobón, S. (2007). El enfoque

complejo de las competencias y el diseño curricular por ciclos

propedéuticos. Madrid. España Universidad Católica de Temuco (2009).

Modelo Educativo UC Temuco: principios y lineamientos. Chile.

Villardón, L. (2006). Evaluación del aprendizaje para promover el desarrollo por competencias. En *Education Siglo XXI*.

Zalba, E. (2009). La Experiencia de la Universidad Nacional de Cuyo en el Desarrollo Curricular por Competencias. Aspectos Metodológicos. Argentina.

Tutorías de acompañamiento integral como promotoras de la permanencia de estudiantes que ingresan por vías inclusivas a la Universidad Alberto Hurtado.

Línea Temática: Prácticas de integración universitaria para la reducción del abandono.

Natalia Fernández Martínez

paceaes@uahurtado.cl

Chile Universidad Alberto Hurtado

Natalia Macho Jara

nataliapazm.jara@gmail.com

Chile Universidad Alberto Hurtado

Resumen.

A partir del año 2017 y bajo el alero del Programa de Acceso a la Educación Superior (PACE), en la Universidad Alberto Hurtado se está implementando un modelo de acompañamiento de tutores pares, desde una perspectiva integral, conocido como Tutores de acompañamiento integral (TAI), cuyo fin es disminuir el abandono y favorecer la permanencia de un grupo de estudiantes que ingresan a través de las vías de acceso inclusivas de la Universidad.

Este tipo de acompañamiento está dirigido principalmente a estudiantes de primer año que ingresan a través de vías de acceso inclusivo: PACE y Ranking 850 (estudiantes que principalmente son primera generación en sus familias y provienen de contextos con alto índice de vulnerabilidad), y tiene por objetivo generar espacios de integración académica y social, que influyan en la motivación de los estudiantes de manera positiva, resultando en la disminución del abandono y promoviendo la permanencia en la educación superior. Además de ser a su vez, el motor del sistema de alerta temprana (SAT) que se ha ido desarrollando y mejorando estos últimos cinco semestres.

El propósito del siguiente trabajo es dar cuenta de la experiencia de acompañamiento integral del área de acompañamiento en la Educación Superior (AES) del Programa PACE, a través de los TAI y como el acompañamiento de un estudiante par de año superior promueve la permanencia, generando espacios de integración académica y social en estudiantes provenientes de contextos vulnerables y con trayectorias educativas sobresalientes.

Para fundamentar este trabajo se realizó un análisis de contenido de la información y alertas levantadas a través de las bitácoras que semanalmente los TAI realizan posterior a la sesión de tutorías y en las que se identifican: los temas tratados, las dificultades presentadas por los estudiantes, las soluciones planteadas y un breve desarrollo de la dificultad percibida. Las bitácoras semanales son el motor del SAT y han permitido hacer un monitoreo de las situaciones que los estudiantes van vivenciando en el proceso de integración académica y social, acompañados por sus TAI. Para complementar la información recogida a través de las bitácoras, se revisaron los resultados de las evaluaciones que los estudiantes han realizado al finalizar su primer año y en las que dan cuenta de la importancia que el acompañamiento TAI tiene para ellos.

Durante el año 2018 se realizaron un total de 637 bitácoras y en el presente año se han revisado 657 bitácoras, lo que responde a un aumento del número de estudiantes PACE matriculados y por ende el aumento de los TAI. Las principales dificultades percibidas por los TAI son: problemáticas de integración académica (comprensión de textos académicos y en asignaturas disciplinares específicas) y de integración social (dificultades en las relaciones interpersonales con compañeros de carrera y valorización de la vida universitaria extra académica para promover una integración social).

Se puede concluir con este trabajo que el perfil de los tutores pares que acompañan a estudiantes que ingresan por vías de acceso inclusivas, debe ser un perfil flexible e integral. La motivación que logran transmitir a los estudiantes que acompañan, permite no solo colaborar en la integración académica y social, sino que eventualmente influiría en promover la idea de permanecer en la ES, disminuyendo el abandono.

Este trabajo contribuye en la valorización de la labor que los TAI realizan, aportando en disminuir tasas de abandono, principalmente en estudiantes que ingresan a la Educación superior siendo primeras generaciones o proviniendo de contextos históricamente vulnerados.

Descriptor o Palabras Clave: Tutores Pares, Integración Académica, Integración Social, Abandono, Permanencia.

1. *Introducción*

PACE busca promover la equidad en el acceso mediante mecanismos que contrapesen el sesgo socioeconómico existente en los requisitos académicos, facilitando el progreso y titulación de los estudiantes que ingresan a la educación terciaria a través de acciones permanente de acompañamiento y apoyo (Términos de referencia, 2019). PACE es implementado por el Ministerio de

Educación (MINEDUC) en colaboración con 31 instituciones de Educación Superior (IES) de Chile, desde el año 2015.

Su objetivo general es asegurar la preparación de estudiantes de sectores vulnerables (en los dos últimos años de educación secundaria) para participar del Programa, el acceso y acompañamiento de los estudiantes PACE que resulten habilitados y que se matriculen en alguna de las IES en convenio, con miras a lograr la titulación de estos.

Entre sus objetivos específicos están el permitir el acceso a la ES de estudiantes destacados en la educación secundaria, provenientes de contextos vulnerados, mediante la realización de acciones de preparación y apoyo permanentes, y asegurar cupos adicionales a la oferta académica regular por parte de las IES participantes; y además, facilitar el progreso y retención de los estudiantes que acceden a la ES gracias al Programa, a través de actividades de acompañamiento a desarrollarse por dos años.

Para lograr estos objetivos, las IES deben diseñar diversas estrategias de acompañamiento, tanto en la educación secundaria como en el ingreso a la E.S. En la UAH, las acciones de acompañamiento a estudiantes de primer y segundo año, que ingresan por vías inclusivas, son responsabilidad del componente Acompañamiento en la Educación Superior (AES).

AES cuenta con un equipo de profesionales que articulan acciones desde los subcomponentes de acompañamiento académico y psicoeducativo. Además, desde el año 2017 que un equipo de tutores pares, conocidos como Tutores de Acompañamiento Integral (TAI) acompañan a los estudiantes durante su primer año, con un foco en la transición a la ES, generando espacio de integración académica y social, que influyan en la motivación de los estudiantes de manera positiva, promoviendo la permanencia.

Los TAI a través de un acompañamiento sistemático (una vez a la semana) horizontal (estudiante/par de curso superior de la misma carrera), tienen como objetivo apoyar este proceso de transición e integración a la vida universitaria, valorando sus propias experiencias como estudiantes, bajo el alero de acciones planificadas semanalmente y que responden a una visión en tres dimensiones: académica, vocacional e integración a la vida universitaria (Fernández, N., Alvarado, C., Barría, G., Macho, N., 2017)

El trabajo sistemático de los TAI se refleja semanalmente en las bitácoras que ellos realizan a través de un cuestionario *Google forms*. La información que reportan las bitácoras ha permitido desarrollar un sistema de alerta temprana (SAT). Estas bitácoras son revisadas y sistematizadas semanalmente por una encargada SAT, quien genera reportes, a través de un informe de alertas al

equipo AES. Se extrae semanalmente de las bitácoras: la asistencia de los estudiantes a las tutorías (no existe un registro institucional de asistencia a clases, siendo la asistencia semanal a tutorías un importante indicador de permanencia), los motivos de las suspensiones de las sesiones de tutorías (si corresponden a motivos personales, académicos o de otra índole), asistencia de los estudiantes a las actividades académicas de la carrera, las calificaciones (las que se solicitan dos veces al semestre, antes de las evaluaciones más importantes), las principales problemáticas y necesidades que presentan los estudiantes, entre otros elementos que van surgiendo (Fernández, N., Barría, G., Macho, N., 2018), como las soluciones que los mismos TAI ofrecen a sus estudiantes y, en algunos casos, un breve desarrollo de la dificultad percibida.

2. Desarrollo.

El trabajo de análisis y sistematización de las bitácoras ha permitido al equipo ir evidenciando la importancia institucional que los TAI, en pro de promover la permanencia, tienen en relación a este grupo de estudiantes, quienes, al provenir de contextos vulnerados y en su mayoría, ser primera generación, tienen mayor probabilidad de abandonar tempranamente la ES. De acuerdo a lo que señala Canales y de los Ríos (2009), las principales causas de deserción y/o abandono en la ES de estudiantes de contextos vulnerables son: económicas, socio culturales y motivacionales, porque las expectativas de los estudiantes no están suficientemente asentadas, lo que genera baja motivación y satisfacción por la carrera.

Promover la permanencia de los estudiantes, y cumplir con el mandato de MINEDUC que es *facilitar el progreso y retención de los estudiantes que acceden a la ES gracias al Programa*, es mirar las principales causas de abandono. De acuerdo a la experiencia desde el año 2017, entre los modelos teóricos explicativos que ayudan a comprender el abandono, el modelo de adaptación se ajusta a la realidad de los estudiantes PACE. Este modelo señala que el abandono se produce debido a una insuficiente adaptación e integración del estudiante en el ambiente escolar y social de la enseñanza universitaria (Cabrera, L. Tomás, J, Álvarez, P y González, M 2006). En este sentido, los TAI se transforman en sujetos de referencia, cuando no hay experiencias previas en la ES, como ocurre en las familias de estudiantes PACE, en este sentido, podemos definir al compañero tutor como un estudiante veterano que, a partir de su experiencia, facilita el proceso de aprendizaje a otros estudiantes que se incorporan a la vida universitaria, ayudándoles a clarificar sus objetivos, a conseguir las metas que se han planteado, a resolver dudas relativas a la enseñanza, a encontrar fórmulas para mejorar el aprendizaje y a acortar el camino en la resolución de problemas (Álvarez, P y González, M., 2005)

La revisión de las bitácoras generadas por los TAI permitió identificar que las acciones de integración académica y de integración social, fueron las más requeridas por los estudiantes durante su primer año. A través del análisis de contenido de cada una de las bitácoras, se logró identificar características específicas, las que fueron sistematizadas y organizadas en 3 grupos: a) Dificultades de integración académica, b) Dificultades de integración Social y c) Dificultades personales graves.

3. Resultados.

La experiencia acumulada durante el año 2017 y 2018, tanto en las sesiones de tutorías, como en el registro en las bitácoras, su posterior lectura y análisis, permitió realizar algunos cambios significativos para el 2019, siempre visualizando un posible aumento del número de estudiantes y de TAI.

Durante el año 2018, se revisaron un total de 637 bitácoras, 401 corresponden a encuentros realizados y 236 cancelados (y re agendados posteriormente). De la lectura y posterior sistematización de las bitácoras, se identificaron dos complejidades en el instrumento: en la sección sobre **“dificultades”** donde a los TAI se les preguntaba **“¿Qué problema, dificultad o necesidad presentó el grupo ¿cuáles presentaron de manera individual?”**, y posteriormente, **“¿Cómo los ayudaste a resolver esta dificultad?”**, no existía una oferta de categorías previas, lo que se traduce en respuestas abiertas para ambas preguntas.

Para dar una solución, se realizó un cambio en esta parte de la bitácora, y se generaron categorías que desprenden de la experiencia 2017 y 2018. En ambos casos fue necesario hacer una lectura sistemática de cada una de las bitácoras, con énfasis en esta sección, para recoger información relevante para ambas preguntas, que tuvieran características específicas, que permitieran generar opciones de respuesta y cerrar ambas preguntas.

Cada pregunta desprendió una serie de opciones, que se repetían entre los TAI y en ambos años. Es decir, para cada dificultad se asoció una o más soluciones, lo que permite por una parte sistematizar mejor las respuestas de la bitácora y unificar las respuestas y soluciones para las dificultades que los estudiantes van presentando. Todas las nuevas modificaciones fueron incorporadas en el modelo de bitácoras 2019.

Para el análisis se han considerado las bitácoras del primer semestre de 2019. Durante este periodo se analizaron 654 bitácoras, de las cuales 464 corresponden a encuentros realizados con éxito y 190 tutorías canceladas y/o re-agendadas.

Es a partir de lo anterior que el primer semestre (marzo-julio 2019), los tutores identificaron 369 dificultades expresadas por los estudiantes que acompañan en las sesiones de tutorías. En la siguiente tabla se presentan las principales dificultades reportadas por los TAI:

Tabla 1

Tipo de dificultad	Total
Integración Académicas	283
Integración Social	84
Dificultades personales graves	2
TOTAL	369

Es importante señalar que el equipo de tutores es acompañado quincenalmente, en reuniones de formación continua, por el equipo de profesionales AES y la tutora de tutores, quienes entregan lineamientos y herramientas para abordar las dificultades que los estudiantes presentan. A partir de las dificultades identificadas, los TAI deben proponer soluciones o estrategias que fomenten la integración académica y social, como se presenta a continuación:

- **Integración académica**, cuyo objetivo es ayudar a los estudiantes PACE a transitar de ser estudiantes pasivos, receptores y reproductores de información, a ser estudiantes activos, motivados académicamente, críticos y autorregulados en su aprendizaje (trabajar a través de la consecución de metas). Entre las soluciones y ayudas que los TAI presentan a sus estudiantes, se realizó la siguiente clasificación:

a) **Establecen objetivos:** Una de las primeras dificultades con las que se encuentran los TAI es que los estudiantes se agobian tempranamente con la cantidad de actividades, materias y evaluaciones. Para ayudar a disminuir la ansiedad que esto les provoca, proponen a los estudiantes objetivos y metas a corto plazo que les permitan organizar el trabajo del semestre con miras a un trabajo anual.

b) **Construyen un ambiente adecuado para el intercambio de conocimientos:** Los tutores se enfocan en realizar sus sesiones de tutorías en contextos de aprendizaje amenos y cómodos para el estudiante, además de ir presentando a los estudiantes diversos espacios de estudio y trabajo con los que dispone la Institución (como Bibliotecas, salas de estudios, salas de tutorías). En este sentido, los TAI cuentan con una sala exclusiva de tutorías lo que fortalece el espacio.

c) **Aportan con técnicas para la gestión del tiempo:** Una de las grandes dificultades que los estudiantes experimentan durante el primer semestre en la Universidad se refiere al manejo del tiempo. En entrevistas individuales realizadas por el equipo a los estudiantes a mediados de semestre, un número importante señala que se han visto en la obligación de aumentar las horas de estudios, lo que no les permite realizar otras actividades.

Para dar una solución efectiva a esta dificultad, los TAI recibieron en su etapa de formación inicial una profundización en herramientas que ayuden con la gestión del tiempo. Es un tema recurrente en las bitácoras, debido a que deben ir haciendo ajustes razonables en la medida que el semestre avanza:

“Trabajamos gestión del tiempo a través de un planner mensual, semanal y diario, donde organizamos cada una de las actividades que deberá desarrollar.”
(Tutora de Psicología)

d) Búsqueda de ayuda necesaria: Se comprende esta estrategia, como aquella en donde el estudiante es capaz de manifestar lo que necesita en el espacio de tutoría, manifestándolo de manera discursiva, transformándose así el espacio de tutoría como fundamental para que se puedan co- construir espacios de aprendizaje tanto para un sujeto como para el otro. Como señala Cabrera (2017) es necesario dejar de transmitir a otros conocimientos como si fueran mentes vacías sin aprendizajes previos, sino que se debe considerar al estudiante como un sujeto activo que posee diferentes maneras de aprender y construir conocimiento, y en donde el estudiante desarrolle motivación y proactividad en su desarrollo cognitivo y donde el tutor sea quien aporte desde su experiencia previa, conocimientos nuevos en un espacio de reconstrucción. La proactividad del estudiante frente a sus necesidades y la solicitud de ayuda permite que se vaya transformando en un gestor de su quehacer y a la vez que se vaya integrando de manera positiva a las comunidades de aprendizaje.

“Las estudiantes tienen problema con Introducción a la Microeconomía, es una asignatura que les ha costado bastante y en la cual tienen muy bajas calificaciones. La solución entregada fue desde mi experiencia en la universidad y tips de estudios, además, alentar a las chicas para que agenden mentorías con el profesor de microeconomía.”
(Tutora de Ingeniería Comercial)”

En el caso de las dificultades de integración social y las soluciones propuestas por los TAI:

- **Integración social**, la entenderemos como el nivel de desarrollo y frecuencia de las interacciones positivas con los iguales y el profesorado, y el grado de participación en actividades extracurriculares (Tinto, 1975). Para promover la integración social, los TAI fueron planteando las siguientes estrategias:

a) Realización de encuentros (tutorías) en otros espacios no académicos: Esta estrategia se caracterizó por la planificación por parte de los tutores de las sesiones de tutoría fuera del espacio tradicionalmente universitario, colaborando en el desarrollo del capital cultural objetivado, el cual se refiere a la búsqueda de espacios físicos para llevar a cabo sesiones de estudio y/o desarrollar espacios de dispersión (Bourdieu, 1998). Se destacan jornadas de encuentro con los estudiantes en centros culturales de Santiago, bibliotecas externas a la Universidad y recorridos por barrios patrimoniales, todo lo anterior con el fin de que los estudiantes puedan conocer

otros espacios que puedan ser de utilidad para su formación como futuros profesionales.

“Con la estudiante decidimos una vez al mes realizar los encuentros de tutorías fuera de la Universidad, para desarrollar nuestro capital cultural y así presentarle nuevos espacios extra-universitarios, pero muy importantes.”

(Tutor de Ingeniería Comercial)

b) Apoyo desde la experiencia tutorial: En este sentido, se valoran las experiencias y vivencias que permitan al estudiante comprender lo que significa el paso por la Universidad, con el propósito de disminuir estados de aflicción de los estudiantes, principalmente por la relación con sus coordinaciones académicas, docentes o profesionales de la institución. Entre los ejemplos de uso de experiencias se destacan aquellos que ayudan a los estudiantes a comprender como se desarrollan las relaciones interpersonales al interior de la carrera y/o unidad académica.

c) Acompañamiento y derivación a profesionales del equipo AES: Esta estrategia es ampliamente utilizada por los TAI y se lleva a cabo principalmente cuando en el encuentro de tutoría se identifican problemáticas personales, emocionales, de integración social e institucional complejas y que escapa a los límites del trabajo TAI. Es por lo anterior, que esto es reportado por el TAI al equipo AES, para una posterior derivación profesional si la situación lo amerita.

Respecto a cómo los estudiantes perciben el trabajo de los TAI, se aplicó una evaluación del acompañamiento recibido durante el primer semestre. Para la evaluación de los TAI se consideraron tres dimensiones: Responsabilidad frente a las tutorías, planificación y diseño; Comunicación fluida, constante y respetuosa; Inserción a la vida universitaria: conociendo la UAH. La evaluación se puntúo de 1 a 5, obteniendo un promedio de 4.73 en las respuestas.

Dentro de los comentarios realizados por los estudiantes respecto al acompañamiento ejecutado por los TAI durante el primer semestre, se destacan la preocupación constante, la disponibilidad a la hora de atender a dudas y por sobre todo vincularse desde la horizontalidad.

4. Conclusiones:

El trabajo del equipo AES y de los TAI tiene una alta cuota de reflexión y co-construcción del acompañamiento que los estudiantes PACE reciben. Es por lo mismo, que el perfil de los tutores pares que acompañan a estudiantes que ingresan por vías de acceso inclusivas, debe ser un perfil flexible e integral, y a su vez, deben ser acompañados sistemáticamente por un equipo de profesionales.

Los TAI han logrado transmitir motivación a los estudiantes que acompañan, lo que ha permitido promover la idea de permanecer en la ES, a través de las

acciones que generan para colaborar con la integración académica y social, aportando a la disminución del abandono temprano.

Asimismo, los TAI se han transformado en terceros que orientan y acompañan a los estudiantes que ingresan vías inclusivas, en sus determinados procesos durante el primer año de ingreso a la educación terciaria. Es a partir de esto que los TAI son actores fundamentales del programa PACE, puesto que son capaces de levantar necesidades, preocupaciones y problemáticas a partir de los diferentes encuentros con los estudiantes a quienes acompañan y así permitir generar derivaciones oportunas para promover acciones que logren que el acompañamiento que reciban los estudiantes durante el ingreso a la ES sea acorde y adecuado a las dificultades que van experimentando.

5. Referencias:

Álvarez, P. y González, M. (2005). La tutoría entre iguales y la orientación universitaria. Una experiencia de formación académica y profesional. *Educación*, 36, pp. 107-128

Bourdieu, P. (1998). *Capital cultural, escuela y espacio social*. México: Siglo XXI editores. Recuperado de:
<https://detemasytemas.files.wordpress.com/2012/05/capital-cultural-escuela-y-espacio-social.pdf>

Cabrera, L., Tomás, J., Álvarez, P. y Gonzalez, M. (2006). El problema del abandono de los estudios universitarios. *RELIEVE*, v. 12, n. 2, p. 171-203. http://www.uv.es/RELIEVE/v12n2/RELIEVEv12n2_1eng.htm

Cabrera-Murcia, E.P. (2017). *Manual para ayudantías: Construyendo aprendizaje activo entre pares en educación superior*. Santiago de Chile: Universidad Alberto Hurtado.

Canales, A. & de los Ríos, D. (2009). Retención de estudiantes vulnerables en la educación universitaria chilena. *Calidad en la Educación*, 30, pp. 49-83

Fernández, N., Alvarado, C., Barría, G., Macho, N., (2017). Implementación modelo de acompañamiento a estudiantes de primer año que ingresan vía cupo PACE a la Universidad Alberto Hurtado para disminuir el abandono: tutores de acompañamiento integral.

Recuperado de:
<http://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1633/2369>

Fernández, N., Barría, G., Macho, N., (2018). Tutores de acompañamiento integral como parte del sistema de alerta temprana para disminuir el abandono

de estudiantes que ingresan a la Universidad Alberto Hurtado vía PACE.
Recuperado de: <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1633>

Hernández-Pina, F., Rosário, P., & Cuesta Sáez de Tejada, J. D. (2010). Impacto de un programa de autorregulación del aprendizaje en estudiantes de Grado. *Revista de Educación*, 353, 571-588.

MINEDUC, Términos de referencia, Programa PACE. (2019)

Tinto, V (1975). Dropout From Higher Education: A Theoretical Synthesis of Recent Research, *Journal of Higher Education*. N° 45: 89-125

Modelo de acompañamiento con metodología de pares para contribuir a la retención de estudiantes de Ingeniería de Ejecución en Electricidad de la Universidad de Bío-Bío

Línea Temática: 3. Prácticas curriculares para la reducción del abandono

Jessica Jerez

jjerez@ubiobio.cl

Chile Universidad del Bío Bío

Juan Carlos Delgado

jdelgado@ubiobio.cl

Chile Universidad del Bío- Bío

Resumen.

Chile ha experimentado durante las últimas décadas un cambio profundo en el sector eléctrico. La introducción de la competencia y el aumento de la demanda como consecuencias del modelo de sociedad actual han puesto al área en búsqueda de nuevas maneras de resolver la generación, transmisión y distribución de energía; cuestión que también se traduce en un desafío que abordan las instituciones formadoras en estos ámbitos del conocimiento. Paralelamente, vivimos la transformación de las realidades de acceso a la educación superior: incorporación de otros mecanismos de ingresos junto con la diversificación de estrategias de financiamiento; han dado paso al ingreso de nuevos perfiles estudiantiles que desafían a las instituciones en la búsqueda de estrategias colaboradoras de la retención y titulación oportuna (Jorquera, et. al: 2019).

Esta investigación describe uno de los caminos que la carrera de Ingeniería de Ejecución en Electricidad (IEE) de la Universidad del Bío-Bío (UBB) ha construido para enfrentar este panorama. Desde ahí, observamos la renovación curricular realizada en 2015 de acuerdo con el Modelo Educativo Institucional enfocado al desarrollo de determinadas *competencias genéricas y específicas*, su asociación con el Programa Tutores (PT) y más detalladamente lo que ocurre en esta alianza respecto de la incorporación curricular de la asignatura “Programa Tutores: Transición a la Vida Universitaria”. Interesa por lo tanto observar selección de tutorías en rutas de aprendizaje, relación asistencia a tutoría y retención del primer semestre académico, además del número de estudiantes que opta por continuar la asignatura durante el segundo semestre. Esto reviste valor para la carrera, ya que permite evaluar las decisiones tomadas

y cómo estas han contribuido a disminuir la deserción y favorecer el éxito académico de las/os estudiantes.

Para aquello, se realiza un análisis descriptivo de las cohortes 2017, 2018 y 2019 de estudiantes de IEE a partir de la información entregada por la Dirección de Gestión y Análisis Institucional (DGAI) junto con lo provisto por la plataforma institucional (INTRANET). Desde ahí observamos que junto al modelo de trabajo del PT se han construido rutas de aprendizajes centradas principalmente en dos componentes: Inducción a la Vida Universitaria y Estrategias de Aprendizaje, con un promedio de 5 tutorías transversales durante primer semestre, dejando en lugar de menos desarrollo tutorías enfocadas a las competencias genéricas. Respecto de la asistencia a tutorías vemos una relación positiva entre porcentaje de asistencia a tutorías y porcentaje de retención para los periodos 2017-1 (71,8%/ 97,1%) y 2019 -1 (70,9%/ 97,4%), mientras que en 2018-1, aun cuando la asistencia a tutorías subió a 77,1%, la retención cayó a 90,4%; no obstante, este resultado sigue siendo mejor que el promedio de retención que la UBB obtuvo en el periodo: 81,7%. Finalmente, se observa una tendencia al alza en la continuidad de estudiantes de la carrera al programa de asignatura durante el segundo semestre que ha ido desde el 55% el 2016, 61% en 2017 y 66% en 2018.

De esto se desprende primero que el PT contribuye a la transición de futuras/os ingenieras/os materializando el proyecto educativo institucional y de la carrera por medio de una estrategia curricular. Lo segundo es que esto es posible en la medida que las/os jóvenes se mantienen en la institución, logran fortalecer sus redes de acompañamiento tanto en la interacción con sus tutores como con sus pares, permitiéndoles desarrollar estrategias diversas para abordar desafíos de aprendizaje, con un modelo de acompañamiento inserto curricularmente que no sobrecarga académicamente a las/os jóvenes. Finalmente consideramos que esta apuesta es respaldada por ellas/os lo que se demuestra en la adhesión que la oferta electiva alcanza en el segundo semestre académico.

Palabras claves: Ingeniería en Electricidad, Tutores Pares, Retención, Competencias Genérica.

1. *Introducción*

El sector energético a nivel mundial está enfrentado a variados desafíos, dentro de los que destaca el suministro de energía de forma confiable, la disminución sostenida de la contaminación ambiental y el acceso a un suministro de energía eléctrica en lugares remotos. En este escenario, la formación de Ingenieros Eléctricos debe abordar el desarrollo de las energías renovables para un auténtico desarrollo sostenible a largo plazo, incorporando nuevas arquitecturas

de energía, nuevas redes eléctricas y un mayor protagonismo de los usuarios en el consumo responsable de energía.

Desde antes de estos desafíos, Chile impulsa la formación de profesionales en este ámbito, es así como en 1968 se comienza a impartir la carrera de Ingeniería de Ejecución en Electricidad en la Universidad Técnica del Estado, sede Concepción, la cual fue reformulada en 1981, creándose la Universidad del Bío-Bío, institución de educación superior, pública, estatal y autónoma, de carácter bi-regional, que se ha propuesto formar profesionales de excelencia capaces de dar respuesta a los desafíos de futuro, con un modelo educativo cuyo propósito es la formación de estudiantes innovadores, colaborativos, con alta capacidad para enfrentar nuevos desafíos, líderes en su entorno y responsables con su medio social, natural y cultural.

Es así que en el año 2015 se implementa un proceso de Renovación Curricular de la carrera Ingeniería de Ejecución en Electricidad, estableciendo como perfil específico formar un profesional con sólidos conocimientos tanto en Ciencias Básicas como en Ciencias de la Ingeniería e Ingeniería aplicada, que le permitan diseñar, administrar proyectos, instalar, operar y mantener sistemas eléctricos de baja y alta tensión, considerando normativas técnicas vigentes, seguridad personal, respeto al medio ambiente y compromiso ético, capaz de integrarse a equipos multidisciplinarios de manera colaborativa y que, además, comprenda la relevancia de la formación permanente y la actualización del conocimiento para enfrentar los crecientes requerimientos de su profesión.

En materia de sustentabilidad, el rol de las instituciones de educación superior es clave, y son sus egresados quienes toman decisiones públicas y privadas que gravitan en el impacto ambiental de la sociedad, y son sus aulas el lugar donde se debe generar el conocimiento científico que permita mitigar los efectos de actividades ligadas a las formas tradicionales de producción y consumo que seguirán siendo frecuentes, por mucha conciencia que se logre desarrollar.

A las transformaciones propias del mundo eléctrico y de la formación de ingenieros de clase mundial para el siglo XXI, se suman los desafíos que presentan los nuevos mecanismos que favorecen el acceso y financiamiento de la educación superior universitaria de quienes antes estaban excluidos de ingresar, cuestión que ha significado una diversificación de la población estudiantil (Lemaitre, 2019:24; Carey, 2019:90). Nos encontramos hoy con estudiantes que no solo provienen de diversos orígenes culturales, sino que poseen distintos talentos e intereses y que por sobre todo, han formado parte durante 12 años de su vida de modelos educativos institucionales con características distintas a las que suelen tener las universidades. Este escenario demanda nuevas respuestas, acciones creativas e inclusivas que favorezcan la

transición de estudiantes en su primer año de formación e impacten positivamente en la retención de estos estudiantes, tal como señalan Maluenda (2018) al retratar lo que ocurre con estudiantes de ingeniería en Chile y Fonseca (2018) respecto del proceso de quiebre o transición de una etapa educativa a otra. Los datos entregados por el Servicio de Información de Educación Superior (SIES) del Ministerio de Educación chileno, muestran que carreras profesionales no conducentes a licenciatura, presentan porcentajes de retención menores al 75% entre 2014 y 2017, evidenciando la carrera de Ingeniería de Ejecución en Electricidad de la Universidad del Bío-Bío una varianza al alza en 2014 con un 77,9% de retención en estudiantes de primer año.

2. *Objetivos*

Describir la estrategia implementada por la carrera de Ingeniería de Ejecución en Electricidad (IEE) de la Universidad del Bío-Bío (UBB) para disminuir la deserción de estudiantes de primer año y favorecer la transición exitosa a la vida universitaria.

3. *Metodología*

Desde un enfoque descriptivo, esta investigación analizará la articulación que se produce desde la renovación curricular de la carrera IEE en virtud del modelo educativo institucional y la incorporación curricular de la asignatura diseñada desde el Programa Tutores (PT) "Transición a la Vida Universitaria". En este marco, se observará la composición de las rutas de aprendizaje, su relación con la asistencia general a tutorías y los indicadores de retención del primer semestre académico; correspondientes a las cohortes 2017, 2018 y 2019. Estos datos son obtenidos desde la Dirección de Gestión y Análisis institucional (DGAI) junto con aquello que provee la plataforma institucional de gestión INTRANET.

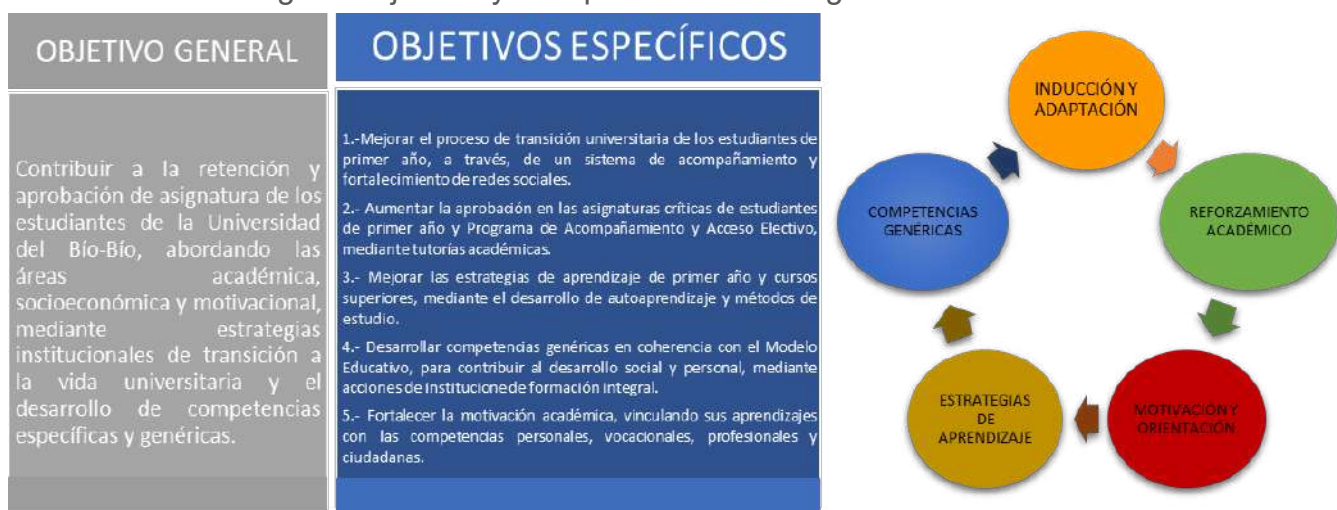
4. *Descripción*

El Programa Tutores de la UBB es la estrategia creada e implementada por la institución desde 2009 para contribuir al éxito académico de las y los estudiantes de primer año, mejorando sus tasas de aprobación y retención mediante la aplicación de estrategias institucionales de transición a la vida universitaria y el desarrollo de competencias específicas y genéricas. El despliegue del programa se da por medio de 4 estrategias que buscan dar respuesta al fenómeno multivariable de la deserción. Es así como el Programa cuenta con: a) un proceso de *Inducción y Transición* que consta de 4 hitos¹ durante el primer año, estos buscan que el estudiante se vincule de manera integral a la vida universitaria, fortaleciendo su conexión con las redes de apoyo y los procesos universitarios claves, b) un *Sistema de Seguimiento y Alerta Oportuna* que permite detectar aquellos casos focalizados que requieren atención especializada, c) una *Escuela de Formación de Tutores* que potencia las habilidades de las y los jóvenes pares que sostienen este modelo de acompañamiento y d) una *Asignatura de Formación Integral* que otorga reconocimiento y validación curricular al proceso de formación de habilidades para transición universitaria implementada con metodología de pares: estudiantes de cursos

superiores, denominados tutores, que realizan tutorías presenciales y autónomas semanales con sus tutoradas y tutorados. En dichos encuentros se realizarán acciones de formación directa mediante sesiones de trabajo teórico-prácticas. Esta formación gira en torno a cinco ejes de aprendizaje, los que buscan abordar la retención con un enfoque integral que se detallarán en el esquema siguiente:

¹ El primer hito corresponde a la semana de inducción que se realiza previo al inicio de clases de las y los estudiantes de primer año, luego viene a segunda jornada de inducción de carácter informativa, centrada en el reglamento académico institucional y que se ejecuta dos semanas antes de que comience el proceso de renuncia de asignaturas. En el segundo semestre se realizan la tercera y cuarta jornadas de inducción, ambas con foco en lo vocacional, relevando elementos específicos de la carrera cursada por el estudiante; estos procesos se realizan en agosto y noviembre respectivamente.

Fig. 1. Objetivos y Componentes del Programa Tutores



Fuente: Elaboración propia

Para el caso de esta investigación, se observará la incidencia del programa de asignatura de formación integral “Programa Tutores: Transición a la Vida Universitaria” inserto curricularmente durante el primer semestre académico en la carrera de Ingeniería de Ejecución en Electricidad desde 2015. Este proceso formativo representa 2 créditos dentro de la carga académica semestral de las y los estudiantes, los que son definidos en virtud de la valoración que entrega el sistema de créditos transferibles (SCT)⁵³, ya que se identifica la contribución de la asignatura al desarrollo de una de las

⁵³ Este sistema se implementó en la Universidad en concordancia con los acuerdos alcanzados internacionalmente a partir del Proyecto Alfa Tuning que marcó la relevancia de que las

5 competencias genéricas⁵⁴ del Modelo Educativo Institucional: *trabajo colaborativo*, teniendo como ejes principales el desarrollo de dos resultados de aprendizaje, a saber: 1. Utiliza la red de acompañamiento estudiantil para resolver problemáticas relacionadas al contexto universitario y social; 2. Utiliza estrategias de adquisición y organización de conocimientos para enfrentar desafíos académicos y psicosociales, en contextos colaborativos de aprendizaje.

La asignatura se implementa a partir de una ruta de aprendizaje constituida por 16 sesiones de tutoría presencial construidas por un equipo de profesionales e implementadas por los tutores de la carrera; a esto se suman las tutorías autónomas que los tutores realizan virtud de la demanda y necesidades particulares de sus grupos de tutoría. Estas rutas de aprendizaje son elaboradas colaborativamente entre el equipo de tutores pares constituido por 5 a 6 estudiantes de la carrera de Ingeniería de Ejecución en Electricidad más el apoyo experto de la encargada, una profesional del área de las ciencias sociales que guía la toma de decisiones para la generación del aprendizaje quien -además- dialoga permanentemente con el Director de Escuela para la validación y articulación de las decisiones.

Cada una de las sesiones de tutoría presencial, tiene una duración de 80 minutos y cuenta con un horario formal dentro de la semana lectiva de las y los estudiantes de primer año, implementando sus actividades con metodologías activas y colaborativas que ponen en el centro del proceso de aprendizaje a las y los estudiantes.

Resultados

En este contexto, identificamos en las cohortes 2017, 2018 y 2019 los siguientes resultados para el proceso de acompañamiento realizado en primer semestre académico con la asignatura de formación integral denominada “Programa Tutores: Transición a la Vida Universitaria”, en virtud de los elementos observados: rutas de aprendizaje, porcentajes de asistencia y su relación con la retención del semestre, además del porcentaje de estudiantes que opta por la asignatura electiva en segundo semestre. Esto último es significativo toda vez

instituciones de Educación Superior determinaran competencias genéricas y específicas de cada titulación, además de un sistema que permitiera la reconocer la acumulación o avance académico y facilitara la movilidad interinstitucional en el proceso formativo y que además renovara los métodos de enseñanza-aprendizaje y la evaluación de los mismos. Es así como para el caso de la UBB, 1 SCT equivale a 30 horas cronológicas semestrales (Universidad del Bío- Bío, 13:2013)

⁵⁴ El Modelo Educativo de la Universidad del Bío-Bío declara cinco competencias genéricas como parte del proceso formativo de su perfil de egreso, estas son: Disposición para el aprendizaje, responsabilidad social, trabajo colaborativo, capacidad emprendedora y liderazgo y capacidad para comunicarse. Más detalles al respecto de estas y sus objetivos se puede encontrar en www.ubiobio.cl/web/modelo_educativo.php

que existe una diferencia entre la oferta académica de un semestre y otro: mientras en el primer semestre la asignatura forma parte de la carga académica dada desde la Dirección de Escuela; en segundo, el Programa Tutores cuenta con una oferta académica electiva, por lo que cada estudiante puede o no elegir cursarla.

4.1 *Rutas de Aprendizaje*

Las rutas de aprendizaje constituyen la trayectoria de actividades de aprendizaje colaborativo guiado por tutores pares que se desarrolla durante el semestre en las tutorías presenciales, la que en los periodos observados tuvo la siguiente distribución:

Tabla 1: Distribución de Tutorías Presenciales en las Rutas de Aprendizaje

Componente/ Año	2017	2018	2019
Inducción y Transición	5	4	5
Reforzamiento Académico	2	4	0
Estrategias de Aprendizaje	6	4	5
Competencias Genéricas	0	0	2
Motivación y Orientación	3	4	3
Total	16	16	16

Fuente: Elaboración propia

Es posible observar, que los principales énfasis de la formación en el primer semestre están dados por las actividades que favorecen la inducción y la transición a la vida universitaria y que por lo tanto buscan fortalecer la construcción de redes de colaboración entre estudiantes. Seguido de eso, está el desarrollo de actividades para la generación y/o fortalecimiento de estrategias de aprendizajes apropiadas para el contexto universitario, lo que facilita la trayectoria exitosa de las y los estudiantes de primer semestre.

Es importante considerar para la observación de estos datos, que, durante las tutorías autónomas los tutores- al contar con la facultad de determinar libremente el énfasis de sus actividades- suelen destinar tiempo significativo al reforzamiento académico, buscando dar respuesta a los requerimientos contextuales de sus grupos de tutoría y del momento del semestre que se esté viviendo; por lo tanto, que no aparezcan en la ruta de aprendizaje dentro de las tutorías presenciales, no significa que se descuide su desarrollo en el proceso de acompañamiento.

4.2 *Asistencia a Tutorías y Retención en Primer Semestre.*

Respecto de la asistencia de las y los tutorados a las actividades de la asignatura, es preciso señalar que el registro de la misma es ejecutado por cada tutor, quien cuenta con un perfil en la plataforma de gestión de información institucional INTRANET que le permite consignar tutorados

“presentes/ausentes”, día, horario, nombre, tipo y componente al que tributa la tutoría realizada. Gracias a este trabajo, el equipo encargado del sistema de seguimiento y alerta oportuna emite mensualmente un informe de asistencia por carrera. Por otro lado, este mismo sistema (SSAO) más los datos entregados por la DGAI, permiten conocer el porcentaje de retención alcanzado semestre a semestre por todas las carreras y programas académicos de la universidad. De esta forma, podemos observar para la carrera de IEE en las cohortes 2017, 2018 y 2019, los siguientes resultados:

Tabla 2.: Porcentajes de Asistencia a Tutorías y Retención en Primer Semestre

Año	Porcentaje Asistencia 1er semestre	Porcentaje Retención 1er semestre IEE	Porcentaje Retención 1er semestre UBB
2017	71,9	97,1	83,6
2018	77,1	90,4	81,7
2019	70,9	97,4	*

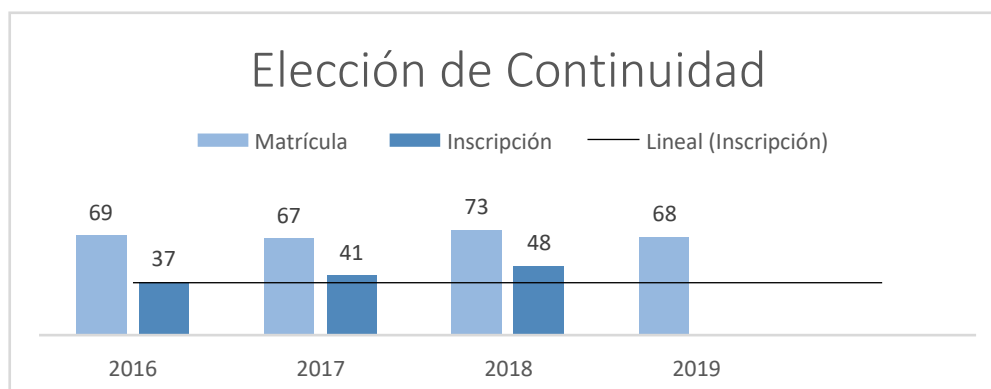
Fuente: Elaboración propia a partir de los datos otorgados por el sistema institucional Intranet

Al momento de escritura del artículo, no se encuentran disponibles los datos de retención del primer semestre 2019 en el total de la institución, dado que los y las estudiantes de la Universidad estuvieron movilizados, lo que extendió el cierre del periodo lectivo. No obstante, los datos recogidos muestran la relación positiva que existe entre la asistencia a tutorías y el porcentaje de retención para los periodos 2017 y 2019. En el caso de 2018, si bien bajó 0,7% la retención de estudiantes en primer semestre en un marco de asistencia que supera el 75% promedio para la cohorte, este resultado sigue siendo muy superior al porcentaje de la institución en su conjunto durante el mismo periodo.

4.3 *Continuidad en la Asignatura durante Segundo Semestre*

Además de la oferta académica del primer semestre, el Programa Tutores tiene disponible como oferta extraprogramática la asignatura “Herramientas para el Éxito Académico”, que las y los estudiantes de primer año de IEE pueden inscribir como parte de su formación integral en el segundo semestre. Esta asignatura también cuenta 2 SCT y tributa a la competencia genérica Disposición al Aprendizaje. En el gráfico que sigue se presentan los números relativos a la matrícula de estudiantes por periodo, junto con aquellas/os que escogieron inscribir la asignatura de forma electiva en el segundo semestre.

Gráfico1: Inscripción de Asignatura electiva



Fuente: Elaboración propia a partir de datos otorgados por INTRANET e

Es así como en el caso de los periodos observados, se puede constatar que existe interés por parte de las y los estudiantes por cursar la asignatura de continuidad, el cual ha ido creciendo en el tiempo. Para esta muestra se agregaron datos de 2016, ya que permiten mostrar con mayor claridad una tendencia, toda vez que, a la fecha de presentación de este artículo, no están disponibles los datos de inscripción de la asignatura en el segundo semestre.

5. Conclusiones

A la luz de los datos observados, es posible sostener en primer lugar, que la inserción curricular del Programa Tutores como asignatura de formación integral en la carrera de Ingeniería de Ejecución en Electricidad representa un doble aporte para la retención de estudiantes de primer año. Por un lado, este acompañamiento permanente de estudiantes de cursos superiores a jóvenes de ingreso a la carrera facilita y dinamiza la identificación de la red institucional disponible para el abordaje de las diversas problemáticas que enfrentan en su proceso de transición a la vida universitaria. Por otro lado, las y los tutores les entregan oportunidades para la adquisición de nuevas estrategias de aprendizaje que puedan favorecer su adquisición de conocimientos en esta etapa; todo esto contribuye además al perfil de egreso propio del modelo educativo institucional y de la carrera en particular.

Desde el punto de vista de la asistencia, los resultados no permiten señalar que exista una correlación directa entre la asistencia a tutorías y el porcentaje de retención de la carrera, esto además porque entendemos que la deserción universitaria en primer año es un fenómeno multivariable en el que siempre existen factores que escapan al ámbito de control de la universidad y que cruzan los datos observables. Sin embargo, aquellos y aquellas estudiantes que asisten más a tutorías aumentan sus posibilidades de generación de redes de colaboración y acompañamiento tanto con sus propias/os compañeras/os como

con sus tutores pares; cuestión que vista desde el punto de vista del valor del tejido social, resulta gravitante para evitar la deserción.

Por otro lado, viendo la tendencia que se ha generado en las y los estudiantes de primer año respecto de elegir continuar con el proceso de acompañamiento durante el segundo semestre académico, es posible sostener que una parte significativa de la cohorte valora el aporte que significó el proceso vivido en el primer semestre académico y busca fortalecer sus herramientas para alcanzar el éxito académico durante el segundo semestre, cursando una segunda asignatura. Esto último ha llevado a la Dirección de la Escuela de Ingeniería de Ejecución en Electricidad a evaluar la incorporación de la asignatura para el segundo semestre académico como parte permanente de la malla curricular.

6. Referencias

Carey. K (2019). Diversidad en la Educación Superior: el desafío de la pertinencia. En: Centro Interuniversitario de Desarrollo, *Diversidad, autonomía, calidad. Desafíos para el Educación del Siglo XXI*. Recuperado de https://cinda.cl/publicacion_archivos/diversidad-autonomia-calidad-desafios-para-una-educacion-superior-para-el-siglo-xxi/

Fonseca. G, (2018) Aproximación Comprensiva a las Trayectorias de Permanencia y Abandono en Estudios Universitarios. Congreso CLABES 2018. Recuperado de <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1929/2872>

Lemaitre, M. (2019). La educación superior en América Latina y el Caribe: Diagnóstico y propuestas en el marco de la CRES 2018. En: Centro Interuniversitario de Desarrollo, *Diversidad, autonomía, calidad. Desafíos para el Educación del Siglo XXI*. Recuperado de https://cinda.cl/publicacion_archivos/diversidad-autonomia-calidad-desafios-para-una-educacion-superior-para-el-siglo-xxi/

Maluenda. J, Pérez. M (2018) Comportamientos asociados al compromiso académico desde la experiencia de estudiantes de ingeniería. Congreso CLABES 2018. Recuperado de <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1915/2857>

SIES (2018) Informe de Retención de Primer Año de Pregrado cohorte 2008-2017. Santiago. Recuperado de <https://biblioteca.digital.gob.cl/handle/123456789/22/browse?type=author&value=Servicio+de+Información+de+Educación+Superior+-+SIES>

Universidad del Bío-Bío, (2013), *Modelo Educativo de la Universidad del Bío-Bío*, Ediciones Universidad de Bío-Bío, Concepción.

Análise das práticas pedagógicas e curriculares desenvolvidas em universidades latino- americanas acerca da evasão e permanência de estudantes universitários

Línea Temática: Prácticas de integración universitaria para la reducción del abandono (Las tutorías- mentorías)

Bettina Steren Dos Santos

BETTINA@PUCRS.BR

Brazil PUCRS

Sheila Nascimento Sheila.

Nascimento@edu.pucrs.br

Brazil PUCRS

Fernanda Coffferri

fernandacoffferri@hotmail.com

Brazil PUCRS

Fernanda Nascimento

fesdonascimento@gmail.com

Brazil PUCRS

Maria Dos Remedios Lima Silva

MARIA.REMEDIOS@edu.pucrs.br

Brazil PUCRS

Resumo: O abandono da Educação Superior tem sido um fenômeno recorrente nas instituições de ensino latino-americanas e suscita diversos impactos nos âmbitos educacional, político, econômico e social dos países, especialmente aqueles em processo de desenvolvimento. O presente trabalho tem como objetivo analisar quais práticas curriculares e/ou pedagógicas e de integração universitária estão sendo desenvolvidas por Instituições de Ensino Superior, visando lidar com a permanência e abandono dos estudantes de universidades latino-americanas. Dessa forma, esse trabalho não pretende esgotar o tema, mas apontar elementos e promover discussões acerca de fatores envolvidos no processo de decisão da permanência/evasão em cursos de graduação. Para a elaboração deste estudo, foi realizada uma pesquisa bibliográfica, que se caracteriza por Estado do Conhecimento. O corpus de análise utilizado é composto de 156 trabalhos publicados nas edições de 2016 à 2018 dos anais do evento CLABES (Conferência Latino-Americana sobre o Abandono no Ensino Superior). Os estudos estão contemplados em duas linhas de pesquisa do evento: “Práticas Curriculares para a Redução do Abandono” e “Práticas de

integração universitária para a redução do abandono”. Desse modo, após catalogar, fichar e analisar o conteúdo dos trabalhos, elaboramos categorias a priori de análise entre os trabalhos. Foram elaborados 3 núcleos de análise das estratégias promovidas nas universidades e criadas subcategorias com perspectivas distintas, organizadas da seguinte forma: 1) Estudantes (Competência Estudantil e Competência Profissional); 2) Docentes (Metodologias de Ensino); 3) Cultura Institucional Universitária (Vida Acadêmica, Tutorias, Práticas Curriculares e Estrutura Física). O conjunto de resultados aponta para um maior número de ações de permanência no que se refere à Cultura Institucional Universitária. As universidades têm se mobilizado para desenvolver estratégias coletivas e organizacionais, seguido das adaptações nas metodologias de ensino dos docentes e em menor quantidade abordagens acerca das competências estudantis e profissionais, que devem ser desempenhadas pelos próprios estudantes. Assim, entendemos que as instituições as quais analisamos os estudos, têm possibilitado suporte e acompanhamento aos universitários, de variadas formas, e numa perspectiva macro, que não refere-se apenas aos modos de aprender, mas que englobam a vida acadêmica como um todo, na tentativa de tornar a universidade um lugar bom para se viver com experiências, aprendizagens e produção de conhecimentos.

Palavras-chave: Educação Superior, Evasão, Práticas Pedagógicas.

1. Introdução

A Educação Superior é compreendida como um “aparato” dinâmico e complexo de inter-relações de desenvolvimento humano, profissional, científico, etc. Assim como muitos pesquisadores/as, desenvolvemos estudos sobre a Educação e, atualmente, é notável que diferentes aspectos têm provocado o abandono por parte dos estudantes da Educação Superior, sendo caracterizado um fenômeno recorrente nas instituições de ensino latino-americanas e suscita diversos impactos nos âmbitos educacional, político, econômico e social dos países, especialmente aqueles em processo de desenvolvimento.

No contexto latino-americano, os conceitos mais destacados associavam os aspectos negativos do fenômeno “evasão” e fatores de caráter “positivo” ao abordar a “permanência”. Nesse sentido, temáticas como: evasão, abandono e permanência de estudantes nas universidades ganham destaque nas pesquisas e *rankings*. Por isso, este artigo tem por objetivo analisar quais as práticas estão sendo desenvolvidas por instituições de ensino superior visando lidar com as atuais e diferentes situações, segundo as produções publicadas nas Conferências Latino-Americanas sobre o Abandono do Ensino Superior (CLABES) entre os anos de 2016-2018. Caracteriza-se um convite a refletir sobre tais movimentos que se inscrevem em contextos supranacionais de acesso e permanência, envolvendo políticas públicas, ações de gestão,

metodologias de ensino, práticas pedagógicas e a constante necessidade de acompanhamento e revisão desses aspectos que indicam os desafios e possibilidades acerca da temática. Importa reiterar que este evento oferece contribuições que podem ser colocadas em prática, bem como estudos teóricos que fomentem reflexões distintas, buscando identificar quais são as especificidades, os avanços, as recessões e as soluções para o abandono e/ou permanência ampliando assim as possibilidades de como lidar com eles.

As “Estratégias de Permanência” configuram-se como um grande “guarda-chuva” que abarca diversas ações envolvendo o tempo, os contextos, os processos e as pessoas (BRONFENBRENNER, 2011). Em busca da compreensão desses fatos, interessa apontar a evasão, não necessariamente como abandono, pois existem trocas de modalidades (do ensino presencial para a educação a distância, por exemplo), mas devemos considerar ainda o viés da trajetória de formação e crescimento individual como processo de escolha e reconhecimento de potencialidades (internas e externas) envolvidas nas mudanças no percurso formativo. Assim, os critérios para a estruturação dos conceitos envolve uma abordagem sistêmica, enfatizando o caráter complexo e possível de considerar a evasão/permanência como uma unidade.

Para a elaboração deste estudo, foi realizada uma pesquisa bibliográfica, que se caracteriza por Estado do Conhecimento. Segundo Morosini e Fernandes (2014, p. 102): “[...] estado de conhecimento é identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica”. Esta metodologia recorre aos acervos digitais de pesquisas acadêmicas produzidas anteriormente. Tais instrumentos oportunizam o acesso e agilidade em relação à produção dos dados para a pesquisa. Em vista disso, é de suma importância conhecer a fonte para atestar a veracidade dos dados utilizados.

Para realizar a busca bibliográfica, o *corpus* de análise utilizado é composto de 156 trabalhos publicados nas edições de 2016 a 2018 do CLABES. Os estudos estão contemplados em duas linhas de pesquisa do evento. Uma delas é intitulada: “Práticas Curriculares para a Redução do Abandono” que aborda a flexibilidade dos planos de estudo e intervenções curriculares, comunidades de aprendizagem, seminários acadêmicos do início de cursos, bem como métodos que promovem aprendizagens ativas (baseado em problemas e uso de TIC’s para melhorar o desempenho) e metodologias de avaliação alternativas; e a outra refere-se às “Práticas de integração universitária para a redução do abandono”, na qual constam programas de apoio à aprendizagem, assessorias acadêmicas e não acadêmicas, tutorias entre pares, atenção aos alunos com dificuldades de aprendizagem e práticas de acesso e orientação.

O procedimento metodológico de revisão bibliográfica torna-se importante na produção do conhecimento científico, uma vez que é capaz de gerar hipóteses

ou interpretações que podem servir de ponto de partida para outras pesquisas acerca da temática da permanência estudantil (SANTOS et al, 2017). As produções foram organizadas por ano, autoria, título, objetivo, metodologia e resultado. Desse modo, após catalogar, fichar e analisar o conteúdo dos trabalhos, elaboramos categorias *a priori* de análise das produções que serão discutidas na seção a seguir.

2. Referencial Teórico

Para realizar o estudo proposto, sugerimos alguns questionamentos sobre o abandono estudantil na Educação Superior: Seria a falta de tempo e/ou dedicação ao curso? A falta de hábitos e técnicas de estudos? Ou ainda, a dificuldade de conciliar estudo e trabalho? As metodologias de ensino e aprendizagem na Educação Superior ofertadas podem corresponder ou não às necessidades e expectativas dos estudantes? Também poderíamos pensar, em outra perspectiva, nas contribuições que a gestão acadêmica das Instituições de Educação Superior têm nesse processo. Isto posto, nos atentamos ao conceito de permanência estudantil relacionando-o ao levantamento de estratégias e “boas” práticas para a permanência de estudantes nas universidades latino-americanas. Para basear nossas reflexões neste estudo nos valem das contribuições teóricas de Schmitt (2015); Mercuri e Polydoro (2004); Teixeira (2018) e Medeiros (2006), entre outros.

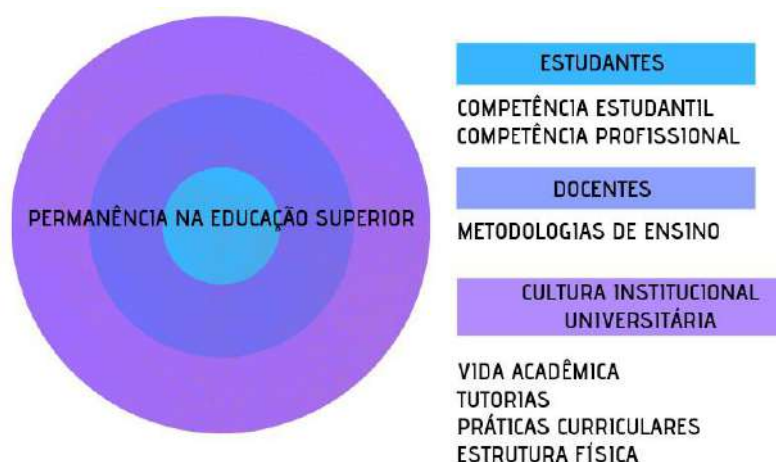
Estudar a evasão/permanência na Educação Superior é investigar um campo vasto, interdisciplinar e complexo que exige uma discussão abrangente, envolvendo questões históricas, pedagógicas, administrativas, políticas, econômicas, sociais, psicológicas entre outras (MERCURI e POLYDORO, 2004). Corroborando com a ideia acima, o estudo de Schmitt (2015) aborda o conceito de evasão/permanência sob diversos aspectos sociológicos, psicológicos, socioeconômicos, multiculturais e étnicos numa análise sistêmica, não como um binômio, mas uma unidade. Por fim, considera que “a imagem de um, não reflete exatamente o retrato do outro” (Ibid., p.184), orientado em seus estudos pela Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano de Urie Bronfenbrenner conforme segue:

A partir da perspectiva bioecológica, compreende-se que o desenvolvimento da pessoa e suas características são mediadas, constantemente, pelas diversas forças socioambientais, em harmonia com as forças e disposições internas. Dessa forma, a partir da reciprocidade entre indivíduo e ambiente, os processos que a pessoa vivencia ao longo de determinados períodos de sua vida, são influenciados pelas características da pessoa, dos contextos e do tempo. Sob o ponto de vista representacional, a pessoa é inserida no diagrama em uma posição nuclear, sendo ela afetada pelas múltiplas forças do ambiente – representadas pelos níveis micro-meso-exo-marcossistema [...]. (SCHMITT, 2015, p. 171)

Nessa perspectiva, acreditamos que a Educação permite essa conexão do “individual com o coletivo”, ou seja, o individual de cada estudante em inter-relação com os coletivos das outras pessoas e das culturas institucionais das universidades. Essas, instituições fundamentais para o desenvolvimento social que, segundo Teixeira (2018) deve estar baseada em uma concepção integral do ser humano: implica que todo o ser humano seja considerado o fundamento, o fim e o objeto de todas as instituições nas quais se exprime e realiza a vida social.

Assim, ao analisar os 156 trabalhos, identificamos 3 núcleos em que as ações de permanência são promovidas com base no desenvolvimentos integral humano. Acreditamos que esses núcleos prezam pelos estudantes universitários, colocando-os no centro das estratégias promovidas nas universidades, visto que sem estudantes não há ensino, pesquisa, interações sociais, produção de conhecimentos e desenvolvimento social e humano. A figura abaixo representa tais interações:

Fig.a: Núcleos Integrantes das Ações de Permanência em Universidades Latino-Americanas - Estratégias de Permanência



Fonte: as autoras (2019)

As três grandes categorias contemplaram subcategorias conforme o gráfico acima. A partir dessa premissa, foi possível analisar nos trabalhos, quais conceitos faziam parte das respectivas categorias. Na categoria “Estudantes” e a sub-categoria “Competência Estudantil”, os trabalhos abordaram competências mínimas necessárias para vivenciar com êxito os anos na graduação, acerca das habilidades individuais; características fundamentais para uma trajetória satisfatória dos estudantes; preparação individual segundo suas necessidades; motivação para um maior esforço pessoal e ainda procuravam identificar as dificuldades tipicamente presentes no processo de aprendizagem, visando as motivações e expectativas dos estudantes. Essas ideias podem ser respaldadas na teoria de Medeiros (2006), quando afirma que

o conceito de competência relaciona-se diretamente a uma relação dialética, que configura-se em diversas dimensões: incluindo a social, afetiva, cognitiva entre outras. Tudo isso baseado em informações, capacidades, saberes/conhecimentos, atitudes, aptidões e habilidades que caracteriza um sujeito.

Já em “Competência Profissional” os trabalhos abordaram aspectos que fundamentam o início da carreira docente, práticas pré-profissionais em centros de formação que visavam a apropriação da sua formação sendo criativos, empreendedores e motivados; habilidades próprias para a profissionalização do estudante; contextualização do plano de estudos articulado com a formação do perfil profissional e reafirmação da vocação, investigação sobre o fazer profissional. Sob essa perspectiva, podemos citar Gonçalves (2000), que reconhece a importância das competências profissionais, defendendo que essas, não se limitam apenas ao exercício das atividades profissionais. Mas, por outro lado, voltam-se ao desempenho de outros papéis, apelam para a apuração de competências mais veemente e emocionais que não são impulsionadas preferivelmente no papel profissional, mas evidentemente com implicações neste. Essa questão torna-se essencial num projeto da empregabilidade, ao passo que o mercado de trabalho cada vez mais necessita e requer que os diplomados manifestem um conjunto de competências específicas e sejam capazes de demonstrar as suas competências como resultado do sucesso conquistado nos anos de academia. (GONÇALVES (2000) *apud* RAYBOULD e SHEEDY, 2005)

Com o enfoque na categoria “Docentes”, as “Metodologias de Ensino” referiam-se a reorganização de metodologias de ensino visando contribuir com o cumprimento dos objetivos de ensino e redução do fracasso escolar, promovendo um sistema de trabalho integrado ao conteúdo e contextualizando-os com "problemas reais". A metodologia do "aprender fazendo" como possibilidade a ser seguida que auxilia o desenvolvimento dos estudantes. Práticas pedagógicas tais como: jogos educativos, uso de mídias, leituras dinâmicas que possibilitem a aprendizagem; que desempenham um auxílio na trajetória acadêmica e desenvolvimento em diferentes dimensões.

A universidade é convidada a evitar dois extremos: limitar-se a um trabalho cultural abstrato e puramente acadêmico (TEIXEIRA, 2018). Corroborando com tal ideia, os docentes têm papel fundamental nesse processo de ensino e aprendizagem, pois as metodologias de ensino que utilizam caracterizam-se como componentes fundamentais para o desenvolvimento da aprendizagem em que os estudantes são autores e protagonistas de todo o processo, dentre eles ressalta-se: a criação de desafios, atividades, atividades que combinam escolhas pessoais com participação significativa em grupos, e propostas que reconhecem cada estudante e ao mesmo tempo aprendem com a interação (SANTOS et al, 2017).

Nesse sentido, faz-se necessário desenvolver um olhar sistêmico em que as instituições de educação superior proporcionem a formação integral de homens e mulheres, que sejam capazes de desenvolver suas respectivas atividades profissionais dentro de parâmetros de autêntica excelência humana (TEIXEIRA, 2018). Assim, a Cultura Institucional Universitária evidencia o suporte social e acadêmico das ações administrativas, estruturas organizacionais e curricular, tal como ambiente e processos avaliativos das iniciativas. As condições institucionais para o desenvolvimento de modelos de ações engloba as expectativas e envolvimento dos estudantes e as ações administrativas de alicerce aos estudantes abordadas tendo em vista a permanência no ensino superior.

Os trabalhos referentes à “Vida Acadêmica”, expressaram como a dimensão relativa ao acolhimento dos estudantes, preparo e acompanhamento do percurso acadêmico através de programas e ações institucionais que propiciam: o engajamento do corpo docente, outorgar condições de equidade no acesso, desenvolvimento e permanência. Ou seja, por meio de “programas de apoio”, geração de ambientes que permitissem estabelecer contatos pessoais e construção de identidades sociais, tal como suporte emocional, favorecimento à formação integral, avaliações e feedbacks e adaptação ao ambiente universitário e até mesmo nas cidades das universidades.

Os aspectos fundamentais para a permanência/evasão dos estudantes propostos por Tinto (1975 apud SCHMITT, 2015) englobam dois processos: a integração acadêmica e a integração social. A ênfase de muitos pesquisadores tem sido na direção de conscientizar as instituições a promoverem atividades de lazer no próprio ambiente acadêmico, incentivando o fortalecimento do sentimento de pertencimento e integração acadêmica (TINTO, 2012; PASCARELLA, 1980; SEIDMAN, 2012; ASTIN, 1999 apud SCHMITT, 2015, p. 178).

Na sub-categoria “Tutorias” (aconselhamento), as propostas apresentaram programas de estudos que auxiliam os estudantes em suas necessidades acadêmicas. A fim de identificar quais são as características pessoais e acadêmicas de tutorados e tutores que lhe permitem cumprir seu papel (considerando que sua formação prévia é incipiente). Portanto, a “alfabetização acadêmica” se fundamenta como suporte ideal para identificação de dificuldades na fase inicial no “treinamento superior” e progressão, considerando o envolvimento das famílias na formação profissional de seus/suas filhos/as com base no desempenho e frequência nas aulas. De tal maneira, reforçam os indicadores importantes para uma intervenção oportuna.

Neste cenário surgem ainda as “Práticas Curriculares”, interpelando modelos de currículos que favoreçam as aprendizagens dos estudantes centrado em competências, como na habilitação dos estudantes para a resolução de problemas em situações práticas (teoria/prática), apropriação dos

conhecimentos acadêmicos e vistos como uma ferramenta de articulação de estratégias “curriculares e extracurriculares”. Considerando as concepções sobre currículo, destacamos a sua importância através de Morin (2005) quando diz que “o desenvolvimento da aptidão para contextualizar e globalizar os saberes torna-se um imperativo da educação”. Assim, o currículo se (re)constrói nos contextos e discursos, sendo necessário envolvimento dos sujeitos e considerando suas relações de poder, identidades, saberes e fundamentos, para além dos conteúdos. Os trabalhos chegam a apontar sobre adaptações de acordo com as necessidades em diferentes cursos, como: Medicina Veterinária, Ensino de Matemática, Engenharias, etc.

Ao pensar o ambiente, a “Estrutura Física” surge como implementação e adaptação de recursos físicos e espaços formativos: investimento em recursos materiais, criação de laboratórios e reformas de imobiliários. As pesquisas de Marques, Alves, Pereira (2010), por exemplo, fomentam as tendências das insatisfações dos discentes com relação à infraestrutura e a importância de sua qualidade para os graduandos (instalações, equipamentos, serviços, etc.). No corpus se encontrou o objetivo da diminuição do abandono no sistema educativo melhorando a qualidade da educação considerando os recursos humanos e materiais mediante processos de auditorias e implementações laboratoriais. Além disso, algumas teorias frisam a interrelação dos fatores ambientais e pessoais, como o dito anteriormente.

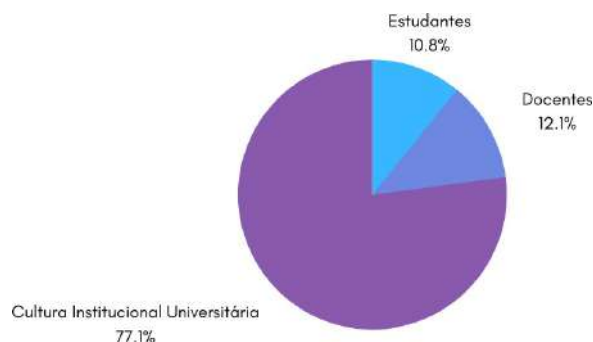
Para fim de futuros estudos e sistematização se obteve que dos 156 trabalhos, 17 abordaram mais especificamente os estudantes (10.8%), se tratando de 12 classificados no âmbito da “competência estudantil” e 5 em “competência profissional”. Sobre os docentes (12.1%) e as “metodologias” foram 19 trabalhos. No que tange a Cultura Institucional das Universidades se verificaram 121 trabalhos, (77,1%) sendo: 86 na “vida acadêmica”, 12 de “práticas curriculares”, 21 em “tutorias” e 1 escrito sobre a “estrutura física”. (Fig.b)

Tabla: Categorias e Subcategorias conforme o recorte temporal 2016-2018

		2016	2017	2018
Estudantes	Competência Estudantil	4	3	5
	Competência Profissional	2	2	1
Docentes	Metodologias	6	9	4
Cultura	Vida Acadêmica	23	33	31
Institucional	Tutorias	8	9	4
Universitária	Práticas Curriculares	2	5	5
	Estrutura Física	1	0	0

(Fonte: as autoras, 2019)

Fig.b: Estratégias de Permanência e as publicações das linhas 3 e 4 - CLABES 2016-2018



(Fonte: as autoras, 2019)

3. Conclusões

Com este estudo foi possível perceber que há uma multiplicidade de formas de tratamento, teóricas ou metodológicas, possíveis para a reflexão acerca do fenômeno da evasão/permanência. Após a categorização e levantamento de estratégias de permanência apresentadas e publicadas no período de 2016-2018 e discutidas no evento CLABES, referência sobre Educação Superior e Abandono, entendemos que as instituições as quais analisamos os estudos, têm elaborado ações de suporte e acompanhamento aos universitários, não apenas baseadas nos modos de aprender, mas também que englobam a vida acadêmica como um todo, na tentativa de tornar a universidade um lugar bom para se viver e construir experiências, aprendizagens e produção de conhecimentos. Também constatamos que os estudos inspiram a criação de programas institucionais, tais como práticas pedagógicas e suportes à diminuição da evasão com planejamento, acompanhamento e coleta de experiências bem-sucedidas na América-Latina.

Assim, acreditamos que discussões acerca desse assunto favorece maior clareza e incentivo para o diálogo entre as universidades, docentes, estudantes e pesquisadores/as, produzindo ações co-responsáveis no desenvolvimento da educação superior. Tais dados nos indicam a possibilidade de novas reflexões e aprofundamento das informações coletadas, permitindo outros estudos, diferentes desafios e práticas. Sua relevância se fundamenta ainda como apoio ao processo desde a transição escola-universidade, tanto nas esferas pessoais e profissionais.

Referências

- Bronfenbrenner, Urie. (2011) *Bioecologia Do Desenvolvimento Humano: Tornando Seres Humanos Mais Humanos*. Porto Alegre: Artmed.
- Gonçalves, C. M. (2000) Desenvolvimento vocacional e promoção de competências. *Actas do II Encontro Internacional de Galicia e Norte de Portugal de formação para o trabalho*. Disponível em: <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/6943/2/82578.pdf>
- Marques, Carolina Sampaio; Pereira Breno Augusto Diniz; Alves, Juliano Nunes Alves. (2010). Identificação dos Principais Fatores Relacionados à Infraestrutura Universitária: Uma Análise em uma IES Pública. *Sociais e Humanas, Santa Maria*, v. 23, n. 01, jan/jun, p. 91-103
- Morin, Edgar. (2005). *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. 11. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Morosini, M. C.; Fernandes, C. M. B. (2014). Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. *Educação Por Escrito, Porto Alegre*, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul-dez.
- Santos, Pricila Kohls Dos; Spagnolo, Carla; Nascimento, Lorena Machado do; Santos, Bettina Steren dos; (2017). *Metodologias ativas para aprendizagem na educação superior: reflexões teóricas para a permanência*, Anais... CLABES.
- Schmitt, Rafael Eduardo (2015). *A permanência na universidade analisada sob a perspectiva bioecológica: integração entre teorias, variáveis e percepções estudantis - Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul / Escola de Humanidades*
- Teixeira, Evilázio Francisco Borges. (2018). *Universidade em Transformação: Engagement na Perspectiva da Formação Integral*. In: Zabalza, Miguel B.; Manuir Mentges; Maria Ines Côrte Vitória. (Org.). *Engagement na educação superior: conceitos, significados e contribuições para a universidade contemporânea*. 1ed. Porto Alegre: ediPUCRS, v. 1, p. 13-20./ Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre.
- Medeiros, Mário (2006). *Competências: diferentes lógicas para diferentes expectativas*. Recife: EDUPE Neri, Agnaldo. (Org). *Gestão de RH Inteligência social*. São Paulo: M. Books do Brasil Editora Ltda.
- Mercuri, Elisabeth Nogueira Gomes da Silva; Polydoro, Soely A. J. (2003). O compromisso com o curso no processo de permanência/evasão no ensino superior: algumas contribuições. In: Elizabeth N. da S. Mercuri; Soely Aparecida Jorge Polydoro. (Org.). *Estudante universitário: características e experiências de formação*. 1ed.Taubaté: Cabral Editora Universitária, p. 219-236.

Implementación de curso pragmático y activo para estudiantes de bachillerato, en la búsqueda de la permanencia exitosa en los inicios de su educación superior

Línea Temática: 3. Prácticas curriculares para la reducción del abandono.

Miguel Ángel Ruiz Torres

ing_miguelruiztorres@live.com.mx

Mexico Universidad de Guanajuato

Rolando Ramos Reyes

rolandoramos@ugto.mx

Mexico Universidad de Guanajuato

Diego Armando Nicasio Tovar

da.nicasio@ugto.mx

Mexico Universidad de Guanajuato

Palabras Clave: Deserción escolar, Eficiencia terminal, Estilos de aprendizaje, Hábitos de estudio.

Resumen

Actualmente, el abandono escolar es uno de los problemas socioeducativos de mayor relevancia, pues es considerado como factor determinante en el éxito de las políticas educativas; un tema que, sin duda, los sistemas educativos deben atender (Díaz, 2017). Una manera de asegurar la permanencia de los estudiantes dentro del sistema educativo es darles recursos para que puedan obtener resultados favorables.

La manera que los estudiantes procesan la información es vital para asegurar el éxito académico. “El estudio de los estilos de aprendizaje en estudiantes, se ha orientado a la relación que tienen con el alcance de aprendizajes y el logro académico” (Valencia, 2014, p.27). El cómo aprende el estudiante es una información que debe ser conocida tanto por el estudiante como por el docente.

El propósito del trabajo fue mostrar la implementación de un curso basado en un modelo pragmático y activo, elaborado con base a una investigación acerca de cuáles eran los conocimientos y habilidades que deberá poseer el alumno para ingresar y mantenerse adecuadamente en los primeros tres semestres de su formación profesional, abonando en la disminución de la deserción escolar;

dirigido a los alumnos de bachillerato, que cursan el área de ciencias de la salud y ciencias exactas.

El curso se ofreció con la modalidad presencial y trabajo autónomo, fortaleciendo hábitos de estudio que les permitieron adquirir nuevas estrategias de metodologías que coadyuvará a su formación integral y profesional. Para este propósito, el curso se dividió en 14 sesiones de 112 horas en total. Las asignaturas abordadas fueron química, física, matemáticas y biología. Las estrategias de enseñanza fueron: técnicas prácticas para validar la teoría con la aplicación de reglas nemotécnicas (estilo pragmático), estudio de casos multidisciplinarios con aplicación novedosa y desafiante (estilo activo), además de trabajo autónomo en plataforma Khan Academy de 150 horas, evaluación de los conocimientos y habilidades adquiridas, con la aplicación de instrumentos elaborados en la plataforma Thatquiz, que permite la retroalimentación de los saberes adquiridos por los alumnos en las sesiones presenciales.

En el estudio participaron 85 estudiantes que se inscribieron en periodo enero-mayo de 2018, 41 estudiantes interesados en carreras afines a ciencias de la salud (48%) y 44 estudiantes interesados en carreras afines a ciencias exactas (52%), los cuales se les preparó para adquirir los conocimientos y habilidades necesarios para aprobar con éxito el examen de admisión en las universidades públicas de la región de Guanajuato. Las carreras en las que los alumnos ingresaron son: medicina, odontología, ingeniería civil, ingeniería química, nutrición y psicología; acreditando su examen de admisión a nivel superior en su primera oportunidad 73 estudiantes, 33 alumnos aceptados a ciencias de la salud (39%) y 40 alumnos aceptados a ciencias exactas (47%); en el nivel superior 63 alumnos lograron acreditar con éxito sus asignaturas de las unidades de aprendizaje al bloque de materias del primer semestre, que corresponden respectivamente, 29 estudiantes de ciencias de la salud (34%) y 34 estudiantes de ciencias exactas (40%).

El curso basado en el estilo de aprendizaje pragmático y activo, coadyuvó en la aprobación de 73 alumnos (86%) en la acreditación de su examen de admisión, reflejando un dominio satisfactorio en 63 alumnos (74%) que adquirieron los saberes pertinentes, para afrontar los retos en su primer semestre de licenciatura, evitando la deserción escolar.

1. Introducción

La aportación de la teoría de conocimiento ligada al pragmatismo en relación a la pedagogía, se basa en la idea que el individuo nunca es único sino en relación a los demás. Es el filósofo y lingüista Charles Sanders Pierce (Pierce, 2004) quien acuña el término para establecer una metodología de análisis y generación de estrategias para entender el mundo de manera denotativa, pero considerando

en la ecuación del “significar el mundo” que el valor de las cosas es a partir de la actividad del hacer, de un futuro de relaciones que pueden ser discernidas desde concebir las generalidades de la cosa. Esto nos lleva a pensar, a grandes rasgos, que el valor que le otorgamos al conocimiento de algo radica en el futuro aplicable de dicho conocimiento.

El filósofo John Dewey llevó el pragmatismo a un ideal que buscaba enseñar actitudes y habilidades a los infantes desde la práctica (Mejía, 1978). Esta premisa fue sumamente innovadora a principios del siglo XX, ya que Dewey pretendía darle un vuelco a la manera en cómo se concebía la enseñanza al argumentar que los conocimientos abstractos aprendidos en el aula de manera sistemática eran difícilmente aprovechados en la práctica, pues el niño (alumno) debía desaprender lo aprendido y asimilarlo en la praxis. Dewey sugiere la posibilidad de diseñar estrategias didácticas que ayuden a que el conocimiento sobre los sujetos -las cosas para Pierce- se construyan a partir de su uso, de su funcionalidad. Así, un mismo saber tendría su acepción abstracta pero el modo de entender ésta sería siempre a partir de la necesidad de quien permea el conocimiento hacia sus necesidades específicas. Si pensamos en las facultades que esta visionaria teoría tuvo a principio del siglo XX, podemos asegurar que una de las grandes intenciones de Dewey era el de regresarle el carácter moral al método científico, pues en base a su pragmatismo pregonaba la posibilidad del bienestar individual desde la adecuada construcción del conocimiento de los universales.

La teoría del pragmatismo en la educación actualmente se acompaña de otras líneas de las posibilidades del entendimiento, tal como lo hizo el pedagogo Howard Gardner al incluir al pragmatismo de Dewey como base de su taxonomía de las inteligencias múltiples (Gardner, 2014, pp. 100-102).

Para la realización del presente diagnóstico se tomó en cuenta la raíz operativa del pragmatismo descrito por Pierce, y en base al ideal descrito por Dewey se diseñaron estrategias de aprendizaje que abogaran a la generación de un impacto positivo en los alumnos que formaron parte de este ejercicio a partir de que considerasen la construcción de los conocimientos básicos para solventar el perfil de ingreso en las carreras descritas más arriba. Se establecieron parámetros y ejercicios para el desarrollo de ideas abstractas considerando la practicidad y el funcionalismo vitalista de la teoría de Dewey.

2. Metodología

Según su funcionalidad, esta investigación se produjo desde estrategias primordialmente de aplicación; su alcance es sincrónico; a partir de la

consideración de la profundidad alcanzada podemos asegurar que es de orden descriptiva, y según las herramientas teóricas y prácticas de las que se hizo uso, así como la finalidad podemos describirla como monotemática. Se acudió a fuentes tanto primarias como secundarias. La metodología es de cualidades mixtas, ya que si bien se utilizó como base una encuesta que arrojó resultados porcentuales, el resultado pudo ser medido considerando además las cualidades del resultado alcanzado. El marco de investigación la convierte eminentemente en un proyecto de campo que dio lugar a un informe de caso.

3. *Desarrollo*

El curso fue elaborado en una modalidad pragmática y didáctica, el cual permitiría que los 85 alumnos adquirieran las habilidades y conocimientos pertinentes, para el desarrollo y construcción de los saberes teóricos, que serían la premisa fundamental para el éxito en la aprobación de su examen de admisión en las carreras afines a ciencias de la salud e ingenierías.

Posteriormente, se busca crear hábitos de estudio en los alumnos que les permitan sobrellevar de manera sobresaliente su estadía en los primeros semestres de la educación superior, básicamente proporcionando un estilo de aprendizaje acorde a la forma de adquirir los saberes por parte de los alumnos. Es bien sabido que, a nivel universitario, los docentes no cuentan con la formación pedagógica, enfocando su enseñanza en los aspectos técnicos de su profesión específica, pero no cuentan con las herramientas de enseñanza que permitan lograr aprendizajes significativos en los educandos.

Algunos de los problemas que se tornan en la formación de nivel superior, es que exige en el estudiante un grado de madurez en aptitudes y actitudes, que se ve mermado por el nivel de conocimiento, habilidades y destrezas precedentes; debido a que el educando carece de los saberes elementales que le permitan desenvolverse de manera exitosa en su formación profesional.

Aunado a la deficiencia que los educandos poseen en su bagaje cultural y de conocimientos específicos del área, provoca que, al no adaptarse al cambio radical existente en el nivel superior, da como resultados altos índices de deserción, como consecuencia de sus malas calificaciones y un elevado porcentaje de reprobación en asignaturas de las ciencias exactas.

El objetivo principal del curso es mejorar los aprendizajes significativos que debe poseer un bachiller, como factor preponderante para obtener un dominio de los saberes esenciales que le permitan desarrollarse de manera óptima en el transcurso de su estadía en su formación profesional.

Debido a la brecha generacional, es imperante que los profesores hagan uso de las tecnologías, utilizando plataformas virtuales, que le permitan al alumno adquirir el conocimiento y desarrollo de sus habilidades y destrezas. Sin embargo, no se debe dejar del todo el aprendizaje de esta manera, ya que las clases tradicionales, permiten el desarrollo en la construcción de conocimiento

por parte del profesor hacia los alumnos, permitiendo la intervención docente-alumno a alumno-docente, fluyendo una retroalimentación que ocasiona una sinergia en la adquisición de los saberes.

4. Análisis de resultados

En el estudio participaron 85 estudiantes que se inscribieron en periodo enero-mayo de 2018 a los cuales se les instruyó en un modelo pragmático con la finalidad de adquirir los conocimientos y habilidades pertinentes para la carrera seleccionada. El curso fue dividido en dos grupos: ciencias de la salud e ingenierías, relacionando las carreras afines en los programas contemplados en sus exámenes de admisión, mostrada en la tabla 1 y 2

Tabla 1. Elección de carrera como primera opción, alumnos interesados en carreras de ciencias de la salud.

Grupo 1: Carreras de Ciencias de la Salud							
Licenciatura	Medicina	Nutrición	Psicología	Fisioterapia	Odontología	Biología	Total
Alumnos	18	5	4	4	7	3	41

Tabla 2. Elección de carrera como primera opción, alumnos interesados en carreras de ingenierías.

Grupo 2: Carreras de Ingenierías							
Licenciatura	Civil	Química	Metalurgia	Física	Automotriz	Arquitectura	Total
Alumnos	5	19	2	7	6	5	44

De los 41 alumnos pertenecientes al grupo 1, 33 de ellos fueron aceptados en el programa de educación superior de una universidad pública a la cual aplicaron y de los 44 alumnos del grupo 2 aprobaron 40 alumnos, lo que representa el 80.49 y 90.91 % respectivamente. Los resultados para cada uno de los programas de licenciaturas, así como el total de aceptados se indican en las Tablas 3 y 4.

Tabla 3. Alumnos aceptados a un programa de licenciatura del área de Ciencias de la Salud.

Grupo 1: Carreras de Ciencias de la Salud							
Licenciatura	Medicina	Nutrición	Psicología	Fisioterapia	Odontología	Biología	Total
Alumnos	10	5	4	4	7	3	33

Tabla 3. Alumnos aceptados a un programa de licenciatura del área de Ciencias de la Salud.

Grupo 2: Carreras de Ingenierías							
Licenciatura	Civil	Química	Metalurgia	Física	Automotriz	Arquitectura	Total

a						a	
Alumnos	5	19	2	6	6	2	40

Para evaluar el desempeño de los alumnos se analizaron las etapas de construcción del conocimiento que se tuvieron durante el curso. Al inicio de curso se aplicó un examen diagnóstico de matemáticas, física y química, cada uno con 40 reactivos, los exámenes comprendían los saberes básicos y esenciales de las asignaturas, haciendo énfasis en conceptos fundamentales que deben poseer con base a los conocimientos teóricos y prácticos, acorde a los programas de las unidades de aprendizaje del subsistema al que pertenecemos. Posteriormente, se aplicaron dos evaluaciones progresivas para evaluar el desempeño, las aptitudes, el análisis de casos y aplicación del conocimiento que alumnos fueron adquiriendo en su proceso de aprendizaje. La primera y segunda evaluación progresiva abordaron el análisis, planteamiento y/o solución a 60 reactivos del área de matemáticas, 45 de física y 40 de química.

Para analizar de manera detallada los resultados en los índices de aprobación de las dos clasificaciones, se analizaron las evaluaciones realizadas en el curso, se analizó por separado los resultados de los alumnos que aprobaron y no aprobaron su examen de admisión a fin de encontrar una variación que permitan mejorar la práctica en cursos futuros. Los resultados de las evaluaciones realizadas para el grupo 1 se señalan en las Tablas 4 y 5.

Tabla 4. Calificaciones de alumnos obtenidas en curso, que aprobaron su examen de admisión.

Grupo 1: Carreras de Ciencias de la Salud							
Etapas	Exámenes diagnósticos				Evaluaciones progresivas del curso		
Área	matemáticas	física	química	Promedio.	Primera	Segunda	Promedio
Promedio	8,06	4,39	6,86	6,44	7,15	7,06	7,11
Desviación Estándar	1,58	0,93	1,07	0,76	0,93	1,22	0,68

Tabla 5. Calificaciones de alumnos obtenidas en curso, que no aprobaron su examen de admisión.

Grupo 1: Carreras de Ciencias de la Salud							
Etapas	Exámenes diagnósticos				Evaluaciones progresivas del curso		
Área	matemáticas	física	química	Promedio.	Primera	Segunda	Promedio

Promedio	7,50	4,61	6,69	6,27	6,56	4,35	5,45
Desviación Estándar	1,43	1,18	1,05	0,80	1,10	1,36	0,87

En el área de Ciencias de la Salud, los conocimientos básicos con los que los alumnos contaban les permitieron centrarse más en el análisis de casos específicos, lo cual se vio reflejado en la obtención de mejores promedios; la desviación estándar nos indica que el aprendizaje para los alumnos que aprobaron su examen de admisión fue más homogéneo que el de los alumnos que no aprobaron su examen de admisión, esto se puede atribuir a que se les enseñó de manera equívoca a detectar y ponderar procedimientos, ya que actuaban de manera relajada ante la resolución de algunos rubros, a pesar de que no tener las herramientas para dudar sobre las posibilidades de solución a problemáticas planteadas.

Los resultados de los alumnos que aprobaron y no aprobaron su examen de admisión del grupo 2 se señalan en las Tablas 6 y 7. De igual manera que para el grupo 1 se indican los resultados de las diferentes evaluaciones.

Tabla 6. Calificaciones de alumnos obtenidas en curso, que aprobaron su examen de admisión.

Grupo 2: Carreras de Ingenierías							
Etapa	Exámenes diagnósticos				Evaluaciones progresivas del curso		
Área	matemáticas	física	química	Promedio.	Primera	Segunda	Promedio
Promedio	7,56	3,87	6,44	5,96	6,68	7,68	7,18
Desviación Estándar	1,59	1,36	1,45	0,86	1,38	1,34	0,85

Tabla 7. Calificaciones de alumnos obtenidas en curso, que no aprobaron su examen de admisión.

Grupo 2: Carreras de Ingenierías							
Etapa	Exámenes diagnósticos				Evaluaciones progresivas del curso		
Área	matemáticas	física	química	Promedio.	Primera	Segunda	Promedio
Promedio	7,94	3,28	6,32	5,85	3,70	7,35	5,52
Desviación Estándar	1,61	1,45	1,53	1,28	1,44	0,87	0,33

Para el grupo 2, haciendo énfasis en conceptos fundamentales que deben poseer con base a los conocimientos teóricos y prácticos, los estudiantes que aprobaron su examen de admisión mostraron más apertura al modelo de aprendizaje enfocado al análisis, planteamiento y aplicación del conocimiento, siendo más receptivos, disciplinados y proactivos; en contraparte, los alumnos que no aprobaron su examen de admisión disminuyeron su promedio de manera colectiva de acuerdo con la desviación estándar. Del mismo modo que con el grupo 1, la observación nos mostró que las deficiencias en el aprendizaje que llevaron a estos resultados tienen relación con una pedagogía diseñada y aplicada de manera equívoca, pues los alumnos no tenían la capacidad de comprender y analizar algunos de los problemas planteados.

Con respecto a los alumnos que ingresaron a nivel superior, 29 de los 33 alumnos del grupo 1 y 34 de los 40 alumnos del grupo 2 lograron acreditar con éxito sus asignaturas de las unidades de aprendizaje del primer semestre, que corresponden al 87.88% y 85.00%, respectivamente. Los resultados del seguimiento se indican en las Tablas 8 y 9.

Tabla 8. Alumnos de Primer Semestre que aprobaron sus materias en primera oportunidad.

Grupo 1: Carreras de Ciencias de la Salud							
Licenciatura	Medicina	Nutrición	Psicología	Fisioterapia	Odontología	Biología	Total
Alumnos	10	5	4	4	3	3	29

Tabla 9. Alumnos de Primer Semestre que aprobaron sus materias en primera oportunidad.

Grupo 2: Carreras de Ingenierías							
Licenciatura	Medicina	Nutrición	Psicología	Fisioterapia	Odontología	Biología	Total
Alumnos	5	17	2	4	4	2	34

La información de las Tablas 8 y 9 se obtuvo con la elaboración de una encuesta de seguimiento a nuestros egresados con el objetivo de cuantificar la calidad disciplinaria y metodológica implementada en el curso pragmático.

5. Conclusiones

Es posible llegar a una conclusión total y a una parcial con el análisis de los resultados de esta investigación. Por un lado podemos decir que el curso basado en el estilo de aprendizaje pragmático y proactivo coadyuvó en la aprobación de

73 alumnos (85.88%) en la acreditación de su examen de admisión, reflejando un dominio satisfactorio en 63 alumnos (74.12%) que adquirieron los saberes pertinentes, para afrontar los retos en su primer semestre de licenciatura, evitando la deserción escolar. Los datos arrojan una mejora significativa en los resultados obtenidos por los alumnos que se adscribieron al curso de cualidades pragmáticas, y más relevante aún, es que es un alto porcentaje en relación con la media, aquellos que están aprobando exámenes de admisión y manteniéndose en las carreras de su elección.

Otro análisis de los resultados nos lleva a pensar en un posible argumento que pudiese atañer no solo a aquellos alumnos y profesores que se encuentren en situaciones similares a la que aquí que se describe, sino que se vierte como un argumento más que nos pueda llevar a realizar una crítica fundamentada de sistemas educativos basados en el desarrollo de competencias y habilidades; pues así como es necesario que el estudiante sepa relacionar los conocimientos que aprende en el aula con su entorno, se debe ponderar la capacidad de éste para generar su propio conocimiento y valores iniciando con el saber esbozar de manera clara las cualidades del problema que pretende resolver, y en esta investigación los resultados nos demuestran lo difícil que puede ser enfrentarse a una situación sin saber analizarla en su profundidad requerida. El pragmatismo pedagógico y una cultura de la práctica del pensamiento crítico son- una herramienta la primera y una actitud la segunda- elementos imprescindibles hacia la edificación de un perfil profesional sólido y apto en nuestros profesionistas del futuro.

6. Referencias

Díaz López, K. M., & Osuna Lever, C. (2017). Contexto sociofamiliar en jóvenes en situación de abandono escolar en educación media superior. Un estudio de caso. *Perfiles educativos*, 39(158), 70-90. Recuperado en 10/05/2019, de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982017000400070&lng=es&tlng=es

Gardner, H. (2017). *Estructuras de la mente*. Trad. Sergio Fernández Everest. México: Fondo de Cultura Económica/ Sección de obras de psicología, psiquiatría y psicoanálisis

Mejía, H.E. (1978). Pragmatismo y educación. *Revista "Educación"*. Universidad de Costa Rica. Recuperado el 17/08/2019 de: <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie>

Pierce, C.S. (2004). *Qué es el pragmatismo*. Trad: Norman Ahumada. Universidad de Navarra. Recuperado el 22/08/2019: <http://www.unav.es/gep/WhatPragmatismIs.html>

Isaza Valencia, L. (2014). Estilos de Aprendizaje: una apuesta por el desempeño académico de los estudiantes en la Educación Superior. *Revista Encuentros*, Universidad Autónoma del Caribe, 12 (2), pp. 25-34. Recuperado el 10/05/2019

de: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1692-58582014000200002

Rendimiento académico según vías de ingreso en la Universidad de Santiago de Chile: un estudio comparativo entre estudiantes propedéuticos y PSU

Línea Temática: Prácticas curriculares para la reducción del abandono.

Francisca González

juanjohalty@gmail.com

Chile INACAP

Resumen.

El Programa Propedéutico Usach – Unesco se imparte desde el año 2007 en la casa de estudios superiores, instaurándose como una alternativa de acceso para estudiantes en condición de vulnerabilidad históricamente excluidos por la sociedad. Dado el éxito de esta implementación, es que en años posteriores, se conforma la Red de Universidades que imparten este programa, con fundamentos transversales de implementación a lo largo del país.

El objetivo principal, es comparar los rendimientos académicos de los estudiantes ingresados por la vía Propedéutico y PSU en sus carreras de traspasos dentro de la Universidad, considerando dos facultades en estudio.

El diseño metodológico es de carácter no experimental que hace uso intensivo de fuentes secundarias, en específico bases de datos del Registro Académico de la Universidad de Santiago y bases de datos de Bachillerato de la misma casa de estudios.

Se compararán los gráficos a través de los promedios por semestres obtenidos por los estudiantes en sus carreras de traspaso y se compararán con los estudiantes de ingreso ordinal, PSU, por lo tanto, se analizará una eventual indistinguibilidad de los estudiantes Propedéuticos en sus carreras de traspaso.

Descriptor o Palabras Clave: Educación Superior, Vías de acceso inclusivas, Indistinguibilidad

2. Introducción

La Universidad de Santiago de Chile, desde la década de los 90, ha apostado por el ingreso de estudiantes con una trayectoria escolar significativa, concretándose este hecho con la implementación de la bonificación del 5%, que

consistía en otorgar dicho porcentaje adicional al puntaje ponderado en la prueba PAA, prueba estandarizada para ingresar a la educación superior en Chile. Los alumnos beneficiarios, pertenecían al 15% de más alto rendimiento de su establecimiento secundario. La singularidad de este sistema de bonificación es que permite a alumnos que no sobresalieron por sus puntajes en las pruebas de ingreso, entrar a la Universidad debido a que demostraron un mejor rendimiento relativo en su respectivo colegio de enseñanza media (Meneses y Labarca, 2005). En total, fueron 15.000 los estudiantes beneficiarios por esta vía de acceso alternativa, los cuales fueron valorados por su trayectoria escolar de cuatro años, por sobre el rendimiento de dos días de aplicación de una prueba estandarizada. Sin embargo, en el año 2004, esta bonificación fue prohibida por el Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas (CRUCH) impidiendo todo tipo de bonificación de puntaje de las pruebas estandarizadas de admisión (Gil, Rahmer y Frites;2013).

No conforme con dicha determinación, la Universidad de Santiago de Chile en el año 2007 y con el convenio de MINEDUC, Fundación FORD, Fundación EQUITAS y UNESCO, comienza la ejecución del Programa Propedéutico USACH, bajo las políticas de acciones afirmativas, inclusión, equidad y acceso en educación Superior. Las políticas de acciones afirmativas, son estrategias e intervenciones que buscan producir una mayor representación en la Educación Superior de grupos sociales históricamente excluidos y a su vez, permitir a dichos sujetos, tener experiencias sociales y de aprendizajes significativas en su trayectoria escolar (Román, 2013). Dicho Programa estaba dirigido en un principio a los Liceos Prioritarios, para los mejores alumnos de cuarto medio en cada establecimiento seleccionado, en este caso el 10% superior de dicho contexto educacional.

Aquellos estudiantes que se encontraban dentro de este rango de ponderación, se les extiende la invitación para participar todos los días sábados, distribuidos en 17 semanas (entre los meses de Agosto y Diciembre), en las dependencias del Programa de Bachillerato en Ciencias y Humanidades de la Universidad de Santiago de Chile, con el objetivo de aproximar un primer contacto con la Universidad y de efectuarse una nivelación en asignaturas de Matemática, Lenguaje y Gestión Personal, con la participación de profesores universitarios.

Aquellos estudiantes que logran aprobar estas tres asignaturas (nota igual o superior a 4.0) y con 100% de asistencia, ingresan a Bachillerato sin ponderar el puntaje PSU, con beca de arancel completa, mientras mantengan su calidad de alumno regular.

El único puntaje de ponderación que se calcula para completar los cupos asignados cada año en Bachillerato con el ingreso de Propedéutico (USACH-UNESCO) es el siguiente:

- 60% el promedio de notas de primero a tercero medio.

- 30% el promedio de notas de cuarto medio.
- 10% el promedio de notas del Propedéutico.

Además, después del segundo año pueden optar al ingreso de cualquier carrera de pregrado de la Universidad para continuar sus estudios superiores.

El Programa Propedéutico, es una alternativa de acceso para aquellos estudiantes académicamente talentosos, pero que provienen de instituciones con alto índice de vulnerabilidad educacional (IVE), por esta razón, para algunos autores, el mérito no está en la condición de vulnerabilidad, sino que en el desarrollo exitoso de los talentos académicos en condiciones poco favorables (Rahmer, Miranda y Gil, 2013)

3. Metodología y Resultados

El diseño metodológico es de carácter no experimental que hace uso intensivo de fuentes secundarias, en específico bases de datos del Registro Académico de la Universidad de Santiago y bases de datos de Bachillerato de la misma casa de estudios.

Al finalizar el primer año de Bachillerato, los estudiantes pueden continuar sus estudios superiores eligiendo una carrera de pregrado impartida por la Universidad de Santiago.

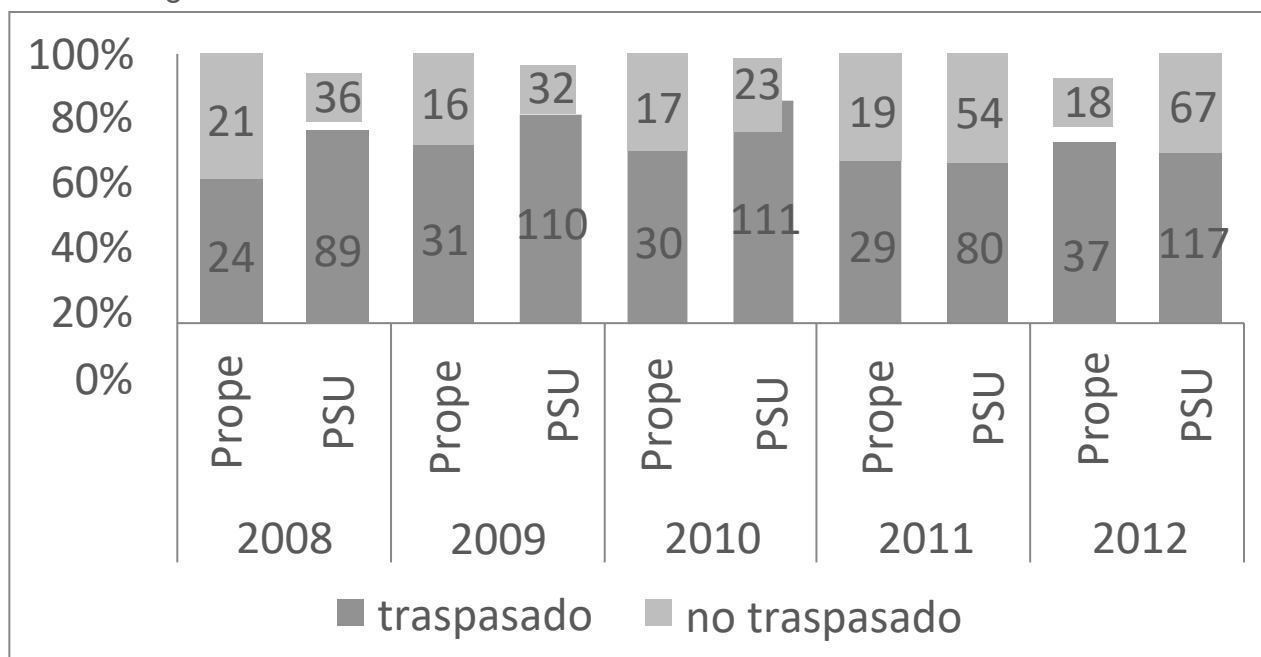
Como se ha descrito anteriormente, cada año son traspasados diversos estudiantes, en la modalidad de prosecución de estudios.

Se analizará a los estudiantes Propedéuticos, quienes fueron traspasados al finalizar el primer año de Bachillerato, desde el punto de vista académico. Esto se realizará con la información obtenida por cada estudiante en cada semestre de carrera según sea su facultad elegida. Se compararán los rendimientos académicos con los estudiantes que ingresen en ese mismo año vía PSU, que es la vía regular u otra vía de admisión diferente a los estudiantes Propedéuticos, ya que todos los rut de ingresos se agrupan por cada cohorte y se excluyen a los estudiantes ingresados vía cupo Usach Unesco. Las muestras escogidas, se realizan a través de una estratificación aleatoria de muestras, por consiguiente las muestras son comparativas entre si y el n-muestral en cada caso resulta significativo estadísticamente.

Se comenzará analizando la cohorte 2008, ya que la primera generación que se pueden obtener datos en Bachillerato, por lo cual, en el 2009 estos estudiantes ya se encuentran en sus carreras de traspasos como estudiantes de primer año en su carrera escogida.

Sólo se analizarán por cohorte aquellas facultades en que los estudiantes Propedéuticos superen las 5 carreras escogidas, de lo contrario el n-muestral sería muy pequeño para ser comparado con los estudiantes PSU.

Gráfico 1: Estudiantes traspasados según vías de ingreso a la Universidad de Santiago de Chile: cohorte 2008 - 2012



Dado el análisis del gráfico 1, se evidencia números de estudiantes que fueron traspasados a sus carreras de destino y aquellos que no fueron traspasados.

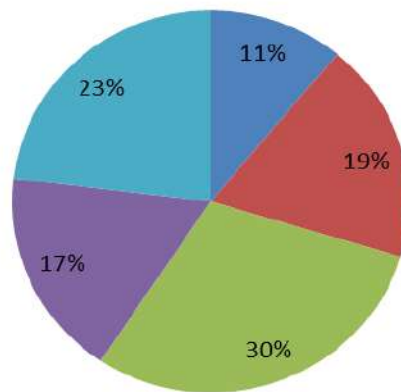
Sobre aquellos estudiantes no traspasados a sus carreras, las causas principales según los datos analizados son: no cumplir requisito establecido por el Programa de Bachillerato para hacer efectivo el traspaso del estudiante, estudiante no se matricula en el período correspondiente, estudiante renuncia al Programa de Bachillerato, estudiante realiza retiro temporal de la Universidad.

Posteriormente, en el gráfico número 2, se visualiza en términos de porcentaje las causas por las cuales los estudiantes propedéuticos no son traspasados a carrera de destino. Gráfico 2: Causas de estudiantes propedéuticos no traspasados a carrera de destino, cohorte 2008-2012

Según el análisis realizado, la causa principal es porque el estudiante no se matricula en el período siguiente en la Universidad.

Causas de estudiantes Propedéutico no traspasados, cohorte 2008-2012

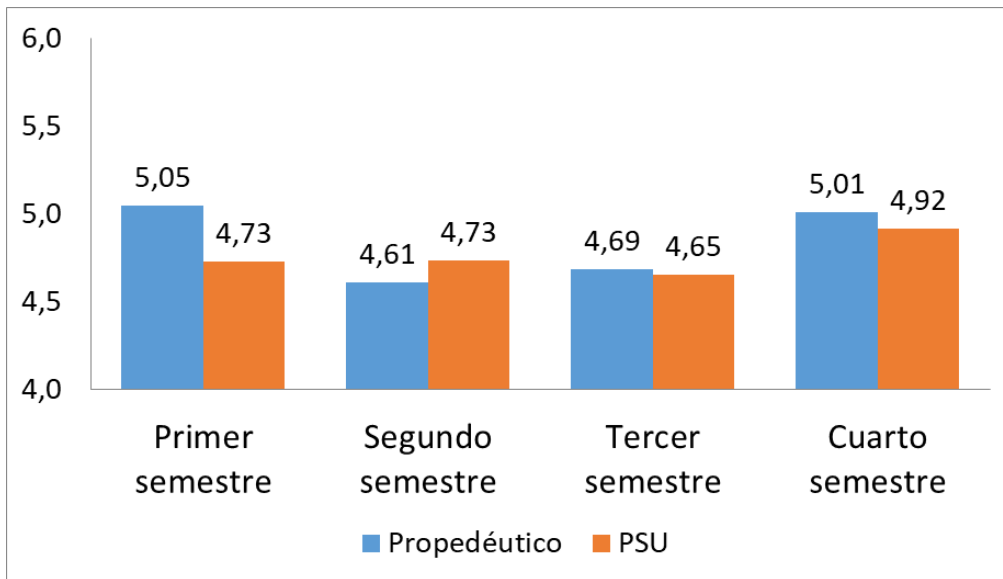
■ Abandona Bachillerato ■ No cumple Requisito ■ No matriculado
■ Renuncia Bachillerato ■ Retiro Temporal



Luego de que los estudiantes que cumplen los requisitos son traspasados a sus carreras de destino, se puede analizar el rendimiento académico de los estudiantes propedutas versus aquellos estudiantes que ingresan vía ordinal: PSU.

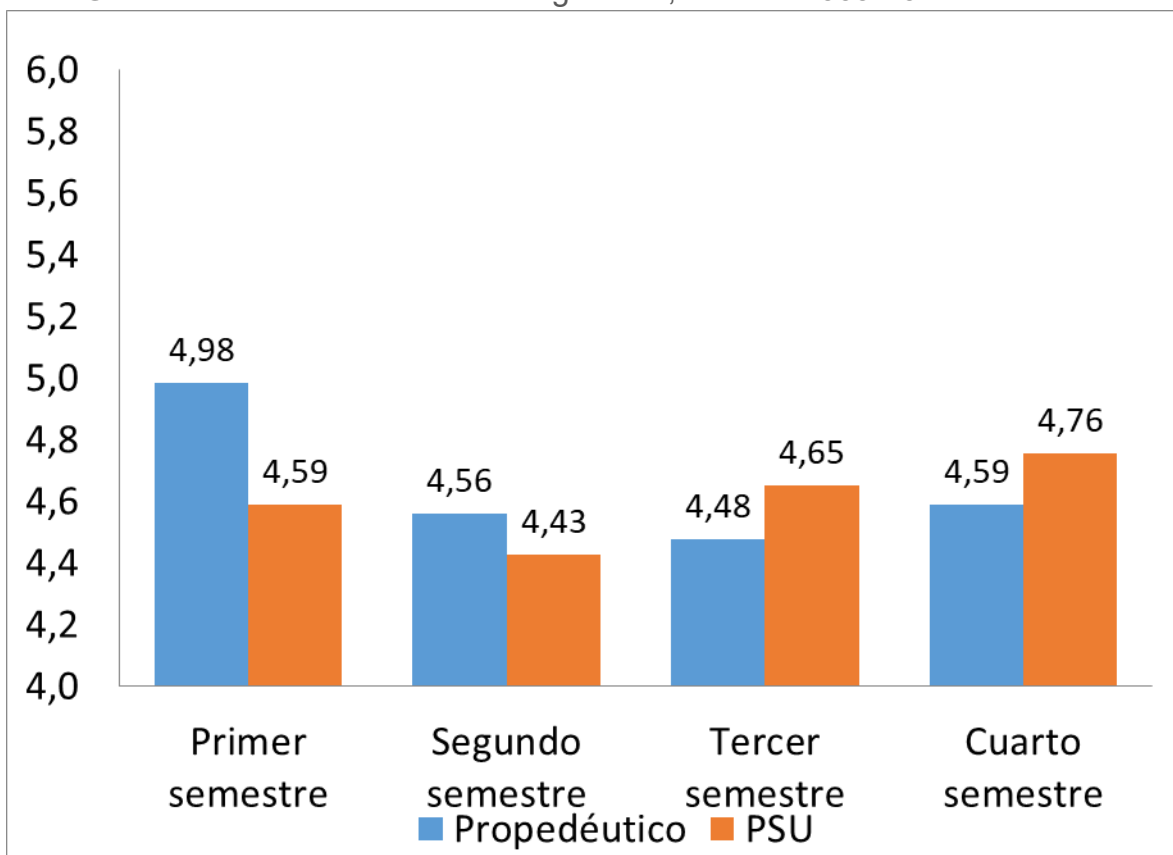
Esto se realizará con la información obtenida por cada estudiante según el semestre en curso de la carrera escogida para la prosecución de estudios. Se analizaron dos facultades, ya que de ellas se obtuvo la mayor cantidad de información sobre calificaciones finales de los estudiantes. El eje x de los gráficos que se visualizan a continuación, es el promedio obtenido por los estudiantes al finalizar cada semestre; en el eje y, se indica el semestre en curso de los estudiantes ya traspasados.

Gráfico 3: Análisis Facultad Tecnológica, cohorte 2009-2010



Según el análisis del gráfico 3, se visualiza que los estudiantes propedéuticos en la mayoría de los semestres obtienen mejores calificaciones a comparación de los estudiantes que ingresan por PSU.

Gráfico 4: Análisis Facultad de Ingeniería, cohorte 2009-2011



Se visualiza que en la Facultad de Ingeniería, los estudiantes propedéuticos obtienen mejores notas en los primeros semestres que aquellos estudiantes que ingresan por PSU, este fenómeno se debe a que los estudiantes Propedéuticos tienen una asignatura anual de matemáticas, por lo cual ya tienen una base de los contenidos vistos en la asignatura de cálculo.

4. Conclusiones

En términos generales, se concluye que el programa Propedéutico Usach – Unesco es una gran alternativa de acceso a la educación superior para aquellos estudiantes provenientes de establecimientos con alto índice de vulnerabilidad, quienes por la vía regular (PSU) no podrían acceder a alguna Universidad del consejo de rectores. Por lo cual, se conceptualiza en una acción afirmativa, que alude a la restitución de derechos que nunca fueron entregados o bien, que fueron entregados parcialmente para grupos de la sociedad históricamente excluidos.

Es congruente pensar que si a un estudiante no le enseñaron todos los contenidos mínimos en matemáticas y/o otra asignatura en su establecimiento, no responderá más de la mitad de la prueba de selección universitaria (PSU), dado esa lógica, es que diversas universidades generan diversas vías de acceso, siendo pionera en estas temáticas, la Universidad de Santiago de Chile.

Si se generan estas vías de acceso alternativas a la PSU, también se debe tener en consideración el déficit de contenidos de estos estudiantes, que se refleja en el primer año de Bachillerato, donde los promedios obtenidos por el grupo Propedéutico son menores a los obtenidos por el grupo PSU. Sin embargo, como los estudiantes Propedéuticos fueron los mejores y más destacados de sus establecimientos, poseen una facilidad y gusto por el estudio, por sobre la media nacional, en el tercer semestre ya logran igualar en promedio a los ingresados por PSU, inclusive en algunas facultades, en el tercer semestre obtienen mejor promedio que sus otros compañeros de carrera, logrando una indistinguibilidad académica.

Sobre la determinación del semestre de la carrera en que un estudiante propedéutico logra indistinguibilidad en su rendimiento académico con respecto a sus pares con ingreso PSU, es relativo de determinar, ya que depende de la facultad analizada. Sin embargo, es muy destacable que en la mayoría de las gráficas se aprecia que desde el primer semestre los estudiantes propedéuticos obtienen un mejor promedio que los estudiantes ingresados por vía PSU, por lo cual, se podría comprobar que un estudiante Propedéutico es académicamente indistinguible desde el primer semestre en sus carreras de traspasos, es decir, se produce intersección de las rectas en más de un semestre analizado, concluyendo que la brecha de contenidos se equipara en el primer año de

Bachillerato y luego en sus carreras de traspaso ya son indistinguibles. Dado esto, se puede concluir que los programas curriculares de las asignaturas del Bachillerato en ciencias y humanidades de la Universidad de Santiago de Chile,

Referencias

- Almonacid, C.(2004) Un cuasi mercado educacional: la escuela privada subvencionada en Chile. *Revista de Educación*. (333) 165- 196
- Bellei, C., González P. y Valenzuela, J.P. (2010) Fortalecer la educación pública: un desafío de interés nacional”. Santiago de Chile. Andros
- Bellei, C. (2013) El estudio de la segregación socioeconómica y académica de la educación chilena. *Estudios Pedagógicos XXXIX*, (1) 325-345.
- Corbalán, F.; Ligüeno, S.; González, J. (2009) Identificación de la Propiedad y Dinámica de la Oferta Educativa Particular Subvencionada de la Región Metropolitana. *Revista MAD*. (1) 110-127.
- Cliff, A. y Montero, E. (2010) El balance entre excelencia y equidad en pruebas de admisión: contribuciones de experiencias en Sudáfrica y Costa Rica. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa* 3 (2). 8-28
- Consejo de Rectores de las Universidades Chilena (2010). Validez diferencial y sesgo de predictividad de las pruebas de admisión a las Universidades Chilenas [en línea] Santiago. CRUCH. Comité Técnico Asesor. Recuperado mes y año de <http://www.consejodirectores.cl/web/pdf/validez_diferencial.pdf>
- Cox, C. (2012) Política y Políticas educacionales en Chile 1990-2010. *Revista Uruguaya de Ciencia Política*.(1), 32-34
- Gallego, F.; Seebach, C. (2007) Indicadores de complejidad y resultados en el sector de educación municipal. En: Matus, T. (Ed.) *La Reforma Municipal en la mira: identificando los municipios prioritarios en la Región Metropolitana: complejidad comunal versus condiciones para la calidad de la gestión municipal*. Santiago: Expansiva: Observatorio de Ciudades y Escuela de Trabajo Social (PUC). pp. 159-163
- Gil, F.J. & Del Canto, C. (2012) The case of the Propedéutico Program at Universidad de Santiago de Chile.*Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 49.(2), 65-83
- 77
- Koljatic, M. & Silva, M. (2010) Algunas reflexiones a siete años de la implementación de la PSU, *Estudios Públicos*.(120).126-146
- Kri, F., González, M., Gil, F.J. y Lamatta, C. (2013) Ranking de notas como predictor de éxito en la Educación Superior. Estudio de Caso Universidad de Santiago. Informe Final. Santiago. Consejo Nacional de Educación. 85p.
- Larroucau, T., Ríos, I. y Mizala, A. (2013) Efecto de la incorporación del ranking de notas en la selección universitaria. Santiago. Universidad de Chile. Vicerrectoría de Asuntos Académicos, DEMRE Departamento de Evaluación, Medición y Registro Educativo. 104p

Rahmer, B., Miranda, R. y Gil, F.J. (2013) 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 de la educación superior, integración a las instituciones e intervenciones curriculares. En III CLABES Tercera conferencia Latinoamericana sobre el abandono en la Educación Superior. pp. 4-9.

Santelices, M.; Ugarte, J.; Grootts, M., Radovic, D., Catalán X., Kyllonen, P. (2010). Medición de Atributos no Cognitivos para el Sistema de Admisión a la Educación Superior en Chile. *Revista Iberoamericana de Evaluación educativa*, 3(2), 45-75

Valenzuela, J.P., Bellei, C. & De Los Ríos, D. (2011) Segregación escolar en Chile. En ; Martinic, Sergio y Elacqua, Gregor y (Eds.) ¿Fin de ciclo? Cambios en la gobernanza del sistema educativo. Santiago. – PUC, pp. 209-212 brasileiro. *Cadernos de Pesquisa*, 37(132), 641–659.

Fitzsimmons, J. R., & Douglas, E. J. (2011). Interaction between feasibility and desirability in the formation of entrepreneurial intentions. *Journal of Business Venturing*, 26(4), 431–440. <https://doi.org/10.1016/j.jbusvent.2010.01.001>

Forret, M. L., & Dougherty, T. W. (2004). Networking behaviors and career outcomes: Differences for men and women? *Journal of Organizational Behavior*, 25(3), 419–437. <https://doi.org/10.1002/job.253>

Forsyth, C., Irving, M., Tennant, M., Short, S., & Gilroy, J. (2017). Teaching Cultural Competence in Dental Education: A Systematic Review and Exploration of Implications for Indigenous Populations in Australia. *Journal of Dental Education*, 81(08), 956–968. <https://doi.org/10.21815/JDE.017.049>

Fredrickson, B. L. (2001). The Role of Positive Emotions in Positive Psychology. *The American Psychologist*, 56(3), 218–226. <https://doi.org/10.1037/0003-066x.56.3.218>

Fredrickson, B. L., & Branigan, C. (2005). Positive emotions broaden the scope of attention and thought-action repertoires. *Cognition and Emotion*, 19(3), 313–332. <https://doi.org/10.1080/02699930441000238>

Gifford, S. (2010). Risk and Uncertainty. In *Handbook of Entrepreneurship Research* (pp. 303–318). https://doi.org/10.1007/978-1-4419-1191-9_12

Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E., & Tatham, R. L. (2009). *Multivariate Data Analysis*. In

Prentice Hall (7th ed). Upper Saddle River: Prentice Hall.

Hunt, J. B., Bonham, C., & Jones, L. (2011). Understanding the Goals of Service Learning and Community-Based Medical Education: A Systematic Review. *Academic Medicine*, 86(2), 246–251. <https://doi.org/10.1097/ACM.0b013e3182046481>

Hunter, S. T., Bedell, K. E., & Mumford, M. D. (2007). Climate for creativity: A quantitative review. *Creativity Research Journal*, 19(1), 69–90. <https://doi.org/10.1080/10400410709336883>

Ko, S., & Butler, J. E. (2007). Creativity: A key link to entrepreneurial behavior. *Business Horizons*, 50(5), 365–372. <https://doi.org/10.1016/j.bushor.2007.03.002>

- Kolvereid, L. (1996). Organizational Employment Versus Self Employment. *Entrepreneurship Theory and Practice*, Vol. 20, pp. 23–31.
- Kolvereid, Lars. (1996). Prediction of Employment Status Choice Intentions. *Entrepreneurship Theory and Practice*.
<https://doi.org/10.1177/104225879602100104>
- Krueger, N. F., Reilly, M. D., & Carsrud, A. L. (2000). Competing models of entrepreneurial intentions. *Journal of Business Venturing*, 15(5), 411–432.
[https://doi.org/10.1016/S0883-9026\(98\)00033-0](https://doi.org/10.1016/S0883-9026(98)00033-0)
- Kuratko, D. F. (2005). *E T & P Education : and Challenges Introduction : A Perspective on Entrepreneurship*. 577– 597.
- Leitão, F. A. S., & Cruz, N. M. (2006). Los Rasgos Psicológicos del Emprendedor y la Continuidad del Proyecto Empresarial: Un Estudio Empírico de Emprendedores Brasileños. *REAd - Revista Eletrônica de Administração*, 12(2). Retrieved from <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=401137451002%0ACómo>
- López, S. T., Calvo, J. V. P., & García, J. H. (2014). Service-learning as Training for Social Entrepreneurship: An Experience in the University. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 139, 504–511.
<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.08.055>
- Luthans, F. (1988). Effective Real Managers The Current View of Managerial Work. *The Academy of Management Executive*, 2(2), 127–132.
<https://doi.org/10.5465/AME.1988.4275524>
- Milanesi, M. (2018). Exploring passion in hobby-related entrepreneurship. Evidence from Italian cases. *Journal of Business Research*, 92, 423–430.
<https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2018.04.020>
- Rovira, J. M. P., & Rodríguez, J. P. (2006). Rasgos pedagógicos del aprendizaje-servicio. *CUADERNOS DE PEDAGOGÍA*, 357, 60–63.
- Santos, G., Marques, C. S., & Ratten, V. (2019). Entrepreneurial women’s networks: the case of D’Uva – Portugal wine girls. *International Journal of Entrepreneurial Behaviour and Research*, 25(2), 298–322. <https://doi.org/10.1108/IJEBr-10-2017-0418>
- Schjoedt, L., & Shaver, K. G. (2007). E T & P Deciding on an Entrepreneurial Career : *Management*, (309), 733–753.
- Schwartz, S. H. (1992). *Universals in the Content and Structure of Values: Theoretical Advances and Empirical Tests in 20 Countries*.
[https://doi.org/10.1016/S0065-2601\(08\)60281-6](https://doi.org/10.1016/S0065-2601(08)60281-6)
- Schwartz, S. H. (2011). Studying values: Personal adventure, future directions. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 42(2), 307–319.
<https://doi.org/10.1177/0022022110396925>
- Shane, S., Locke, E. A., & Collins, C. J. (2003). Entrepreneurial motivation. *Human Resource Management Review*, 13(2), 257–279. [https://doi.org/10.1016/S1053-4822\(03\)00017-2](https://doi.org/10.1016/S1053-4822(03)00017-2)
- Singh, J. V, Tucker, D. J., & House, R. J. (1986). Organizational Legitimacy and the Liability of Newness Robert J . House. *Administrative Science Quarterly*, 31(2), 171–193.
- Stewart, T., & Wubbena, Z. C. (2015). A Systematic Review of Service-Learning in Medical Education: 1998–2012.

Teaching and Learning in Medicine, 27(2), 115–122.
<https://doi.org/10.1080/10401334.2015.1011647> Wach, D., Stephan, U., & Gorgievski, M. (2016). More than money: Developing an integrative multi-factorial

measure of entrepreneurial success. *International Small Business Journal: Researching Entrepreneurship*, 34(8), 1098–1121.
<https://doi.org/10.1177/0266242615608469>

Wolff, H. G., & Kim, S. (2012). The relationship between networking behaviors and the Big Five personality dimensions. *Career Development International*, 17(1), 43–66. <https://doi.org/10.1108/13620431211201328>

Zhao, H., Hills, G. E., & Seibert, S. E. (2005). The mediating role of self-efficacy in the development of entrepreneurial intentions. *Journal of Applied Psychology*, 90(6), 1265–1272. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.90.6.1265>

Currículo basado en la enseñanza para la comprensión: un proyecto innovador en educación médica del programa de Medicina de la Universidad del Rosario Colombia

Línea Temática: Prácticas Curriculares para La reducción del Abandono

Aura Johanna Huérfano Herrera

aura.huerfano@urosario.edu.co

Colombia Universidad del Rosario

Resumen.

La implementación de los cambios Curriculares del Programa de Medicina de La Universidad del Rosario inician en el periodo 2013-2; estos cambios se presentan como un proyecto de innovación en la educación médica que parte de un cambio paradigmático y epistemológico en la Formación Superior; a partir del análisis crítico de las apuestas educativas del médico y una revisión del proceso salud-enfermedad, se propuso la transformación de una formación tradicional, memorística y científicobiologista a una formación integral que incluye lo biológico, lo psicológico, lo social y lo cultural, desde una conciencia histórico contextual. El proceso educativo de formación Médica del Programa de Medicina de La Universidad del Rosario actual se fundamenta en la Enseñanza para la Comprensión (EpC), el cual busca que el estudiante, más que memorizar, comprenda, de manera que sea capaz de adquirir conocimiento y aplicarlo ante situaciones nuevas. Esta propuesta Curricular responde a las propuestas nacionales e internacionales para la formación de médicos y se compromete con las necesidades del sistema de salud.

El propósito del siguiente trabajo es presentar el estado actual de la implementación de la reforma curricular en el transcurso de las 12 cohortes que se han formado bajo este nuevo modelo, en relación con la formación integral y la reducción de la deserción estudiantil.

Iniciaremos especificando la fundamentación de los cambios curriculares planteados, la integración y flexibilidad curricular y el enfoque de evaluación.

Se presentará el análisis de las nuevas formas de enseñanza: el aprendizaje basado en problemas; mostrando la relación de un modelo de enseñanza en educación superior con las necesidades del sistema de salud, que presenta el cambio curricular adaptado al contexto específico y las necesidades del entorno.

Se explicarán con detalle los ejes principales de esta transformación reconocidos en la nueva estructura y gestión del currículo se reconocen en transformaciones en estudiantes, profesores, procesos académicos e investigativos, proyección internacional, y en la organización administrativa y financiera, y significaron inversiones en recursos físicos y tecnológicos importantes. Todos estos aspectos serán expuestos en las diferentes características y factores que componen este documento.

La propuesta curricular innovadora incluye nuevas estrategias pedagógicas y evaluativas, promueve el conocimiento de habilidades cognitivo-lingüísticas de los estudiantes, forma, amplía y mejora de los espacios de aprendizaje, y necesariamente ha llevado a una significativa disminución de la deserción en el programa. Al presentarse este trabajo como una revisión longitudinal de la implementación de una nueva estructura curricular se hará un énfasis específico en el análisis de las cifras de disminución de la deserción encontradas que dan cuenta del conjunto de acciones de la innovación pedagógica y los apoyos para el aprendizaje médico.

Palabras Clave: Innovación Curricular, Enseñanza para la Comprensión, Aprendizaje basado en problemas, Educación médica, Disminución de la Deserción

Currículo Basado En La Enseñanza Para La Comprensión: Un Proyecto Innovador En Educación Médica Del Programa De Medicina De La Universidad Del Rosario Colombia

El programa de Medicina tiene antecedentes históricos que datan de 1653, año de fundación del Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario. Para el 15 de junio de 1965 se firma un convenio con La Sociedad de Cirugía de Bogotá, esta asociación se mantuvo hasta 1998, año en el que se inicia una nueva etapa en el programa de Medicina, con base de práctica en una red de hospitales.

En 2002, la Facultad de Medicina funcionaba como una unidad académica independiente, constituida por jefaturas de departamento. Para julio de 2009 se crea la Escuela de Medicina y Ciencias de la Salud que hoy articula seis programas de pregrado (Medicina, Fisioterapia, Fonoaudiología, Terapia Ocupacional, Psicología e Ingeniería Biomédica), con 3747 estudiantes activos a la fecha.

En el segundo período académico de 2013 se puso en marcha el nuevo plan de estudios de medicina, diseñado en coherencia con los estándares internacionales, y fundamentado en las modernas tendencias en educación

médica. El cambio curricular implicó un cambio de paradigma, un análisis crítico del proceso salud-enfermedad y una mirada integral e interdisciplinaria de la formación de los futuros médicos.

Este trabajo busca presentar los resultados de la implementación de los cambios curriculares del programa de medicina como un proyecto de innovación en la educación médica que promueve la permanencia y calidad académica estudiantil. Se presenta como una propuesta integral, que se fundamenta en los dominios de los requisitos esenciales globales de la formación médica. (OIM, 2002). La reforma presenta la visión de un currículo integrado como un espacio donde los cambios en la formación del médico se pueden visualizar en sus resultados de aprendizaje transformativo y de educación interdependiente con el sistema de salud, que promuevan un nuevo tipo de profesional de la medicina. Como innovación la visión de cambio curricular implica:

Proceso educativo fundamentado en la Enseñanza para la Comprensión (EpC), con un plan de estudios basado en resultados del aprendizaje genérico y específico, acorde con el perfil del egresado y el entorno. Los contenidos, las estrategias pedagógicas y la evaluación se relacionan con los resultados del aprendizaje. Se relacionan los resultados de aprendizaje específicos, con resultados del aprendizaje del Nuevo Trívium para pensar, escribir y hablar bien, formar excelentes comunicadores que piensen lógicamente, actúen en equipo y generen cambios logrando así un aprendizaje transformativo. Se balancea los resultados del aprendizaje científicos con los socio- humanísticos con un currículo integrado; horizontalmente, a través de los resultados de aprendizaje y verticalmente, a través del desarrollo integrado de las ciencias (básicas, biomédicas, clínicas, socio humanísticas, salud de poblaciones) en el proceso salud-enfermedad, concebida como un proceso biológico, psicológico cultural e histórico.

La enseñanza para comprensión como centro del modelo curricular propone reconocer los conceptos centrales de la disciplina, en este caso la medicina y presentarlos como tópicos generativos, (Quintero 2012), que engloban múltiples ideas en uno o varios temas, definidos por metas específicas de comprensión que se focalizan en el conocimiento, más allá de la memorización de la información o las actividades rutinarias; siendo capaces de relacionar, sintetizar, y expresar su comprensión de manera creativa.

La Evaluación desde este modelo se realiza de manera permanente, tratando de medir el aprender para ser y hacer algo, Quintero (2012). Los conocimientos a evaluar están alineados con los resultados de aprendizaje esperados y se presentan de manera explícita, de manera que los estudiantes realicen un seguimiento de su desempeño, manteniendo así mismo una retroalimentación continua y busquen algún programa de apoyo en caso de reconocer dificultades

manifiestas, de manera que el sistema de evaluación responde a los niveles de comprensión y autonomía que va logrando el estudiante a lo largo del currículo. (PEI, 2015)

Bajo este modelo entonces la evaluación es sumativa y formativa, se da en diferentes momentos de la enseñanza-aprendizaje. Se reconoce lo que el estudiante *sabe* con diferentes tipos de evaluación: preguntas de selección múltiple (PSM), mejor respuesta corta (MRC), rúbricas (R) y pregunta de respuesta corta (PRC). MRC y PSM basados en casos permite reconocer lo que el estudiante *Como Sabe* el estudiante. Hay estrategias evaluativas para reconocer como *demuestra lo que sabe* el estudiante se realizan exámenes de caso clínico observacional - estructurado (ECO), se evalúa al estudiante en su sitio de trabajo (EST) y se evalúan las habilidades de los estudiantes en los procedimientos (ODHP); realizando además en los últimos años evaluaciones clínicas (MEC), informes reflexivos y certificados de rotación.

Una estrategia educativa basada en el modelo EPICES (Harden, 1984), que significa: centrada en el Estudiante, basada en Problemas, Integradora, con un alto componente Comunitario, alta Electividad (flexibilidad) y Sistémico; en donde se reconoce una Integración por sistemas con la inclusión de *Actividades Integradoras de Aprendizaje por Sistemas (AIAS)*. Los sistemas se corresponden a los sistemas del cuerpo humano basado en problemas grupos de diez estudiantes por un facilitador; con una metodología centrada en el estudiante, apoyado en TICs y se complementan con Objetos Virtuales de Aprendizaje (OVAS), documentos que apoyan actividades de aprendizaje disponibles en la plataforma, apoyado en simulación desde el primer semestre.

Un Cuerpo profesoral capacitado en lo que se refiere a las estrategias pedagógicas y las formas y los objetivos de la evaluación. El cuerpo docente del programa de Medicina se caracteriza por su responsabilidad y compromiso con el programa, con estándares de calidad y actualización permanente. Representado por diferentes perfiles docentes que ajustan a los retos de la formación médica actual. Desde la enseñanza para la comprensión, modelo Curricular del Programa los profesores hacen explícitas y públicas los resultados de aprendizaje esperados por los estudiantes; explican al estudiante cuales son las metas de conocimiento básico, cuales actividades y competencias, así como los conocimientos subyacentes relacionados. En el aula de clases los profesores promueven la participación de los estudiantes en actividades que les permita relacionar lo que están aprendiendo con lo que ya conocen o han aprendido anteriormente, de manera activa y a través de diferentes vías didácticas y a su vez permitiendo que el conocimiento se exprese de diferentes formas.

Integrar de los grupos de investigación como soporte a la formación para la investigación formativa bajo la modalidad de medicina traslacional, son procesos

diseñados para gestionar y controlar la implementación de las políticas de investigación dentro de la Escuela y el Hospital Universitario Méderi. Para el Fomento de la Investigación la Escuela de medicina y Ciencias de La Salud cuenta con el Centro de Investigación Clínica de la Universidad del Rosario-CICUR; con el Centro de Enfermedades Autoinmunes – CREA; con el Grupo de Estudios Sociales de las Ciencias, las Tecnologías y las Profesiones, y con 16 grupos de investigación con ranking nacional, y la función de coordinar las actividades convenidas con la Fundación Instituto de Inmunología de Colombia-FIDIC y los estudios clínicos de Méderi. Como apoyo para el aprendizaje y las competencias investigativas cuenta con 7 laboratorios propios y una alianza con la Facultad de Ciencias naturales y Matemáticas, que brinda a los estudiantes el desarrollo de las prácticas de laboratorio relacionadas a las áreas de microbiología, química y bioquímica.

Uso de Tecnologías para el Aprendizaje y el Conocimiento (TAC), (TIC + Pedagogía). Para la implementación de cambios curriculares es transcendental contar con una plataforma sólida que de soporte a lo que está concebido; es así como se creó la Plataforma electrónica Mutis que permite la gestión y el fortalecimiento del uso de las tecnologías para el aprendizaje. La plataforma como herramienta virtual permite al estudiante desde el inicio de su carrera entender los objetivos de su formación y acceder a todos los recursos para su aprendizaje autónomo. La fundamentación conceptual curricular promueve el diseño, implementación y actualización de los contenidos por medio de múltiples recursos y aulas virtuales. La estrecha relación entre contenidos y soporte tecnológico ha creado cultura en el manejo y uso de los recursos que la Universidad ha dispuesto para el adecuado funcionamiento del programa.

Programas de Acompañamiento y apoyos para el Aprendizaje. Adicional a las estrategias desarrolladas para la enseñanza - aprendizaje directo y autónomo, se implementaron y fortalecieron programas de seguimiento y acompañamiento integral al estudiante que le permite obtener excelencia académica y un fortalecimiento integral de sus competencias. Estos programas son:

Programa de Mentoría

Se presenta como un proceso en el cual una persona con experiencia y reconocimiento (mentor), guía o conduce a otra (protegido) en el desarrollo y examen de sus propias ideas, aprendizajes, y desarrollo personal y profesional. Cada estudiante cuenta con un mentor quien lo acompaña durante toda la carrera tanto en aspectos personales como académicos para brindarle apoyo. Se propone como un acompañamiento personal en el que se estructuran y proponen metas personales y profesionales. Bajo el modelo curricular fundamentado la mentoría se convierte en una fuente de monitorización,

seguimiento de los desempeños y apoya el proceso de evaluación permanente del logro de las metas de aprendizaje previstas, apoyando en los escenarios que se presenten dificultades. (Quintero, 2016).

Programa de Tutores Pares. Acompañamiento entre pares que consiste en el apoyo individual o grupal de compañeros con desempeño destacado en un área específica quienes se interesen por mejorar su comprensión en temas puntuales. Los tutores pares se presentan como un apoyo a los estudiantes guiándolos por su conocimiento y experiencia, desarrollando actividades de refuerzo académico como seminarios, talleres, etc.

Desde el punto de vista pedagógico, este programa pretende generar espacios y oportunidades de acompañamiento y asesoría, a través de la participación de estudiantes que bajo la figura de par colaboren en el proceso de formación académica de otros alumnos. Para esto, semestralmente se realiza una convocatoria para elegir a aquellos estudiantes de mejor desempeño académico para el desarrollo de esta labor.

Programa de Acompañamiento Integral (PACTO)

El objetivo del programa es fomentar estrategias para promover la permanencia estudiantil a través de la proyección de un perfil autónomo frente a los procesos de formación, mediante intervenciones integrales con un enfoque particular en el acompañamiento al alumno desde su ingreso. Un aspecto distintivo del programa fue la creación de la figura institucional de *Gestor de Permanencia* para cada facultad o escuela, quien es la persona responsable en cada escuela o facultad de diseñar, ejecutar y monitorear las acciones necesarias para el acompañamiento y seguimiento integral a los estudiantes. Sus principales líneas de acción se enfocaron en los siguientes frentes: orientación para la inserción a la vida universitaria, orientación curricular asesoría académica, vinculación con programas y servicios de apoyo integral al estudiante y orientación y acompañamiento al estudiante para el egreso de la universidad.

Medición de la Deserción y Gestión de la Permanencia

Es de interés tanto de la institución como del Programa promover la permanencia de los estudiantes, es así como se integra la gestión curricular de cada Programa con la Política Institucional de Permanencia para comprender el fenómeno de la deserción estudiantil particular y propender por su disminución.

Se reconoce un modelo que permite intervenir de manera efectiva a lo largo de la vida del estudiante, basado en sus diferentes riesgos, asociados a dos tipos (principalmente): riesgos transversales, es decir, aquéllos que pueden

materializarse en cualquier momento de la vida del estudiante; y riesgos del ciclo de vida, propios del momento de su plan de estudios propio de cada Programa. (Política de Permanencia, 2018).

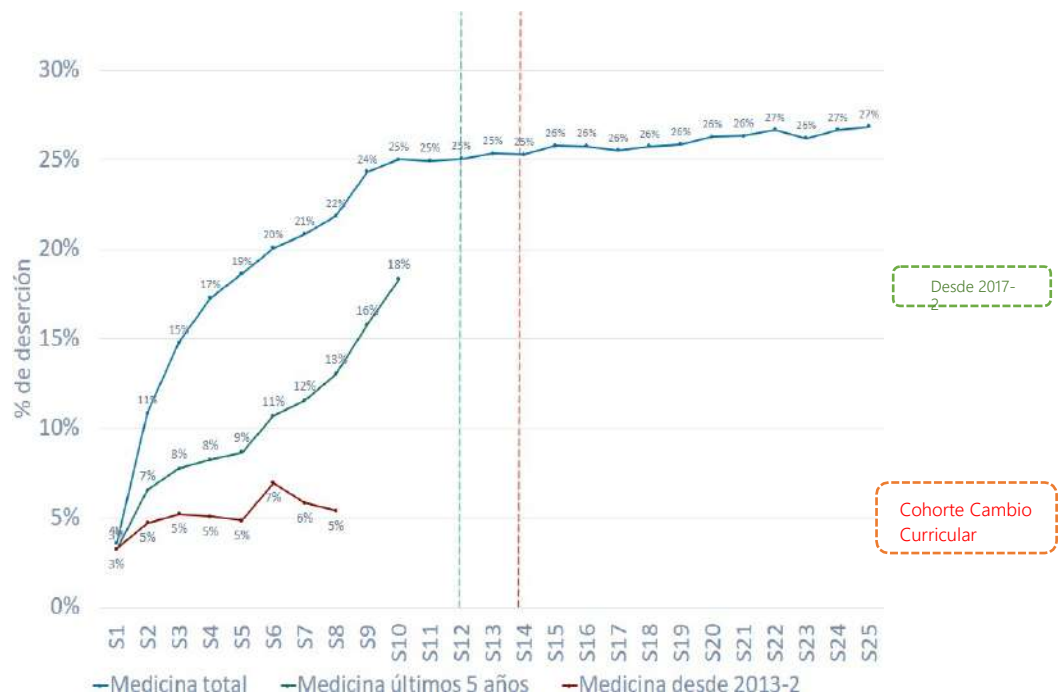
La deserción se calcula identificando a los estudiantes que, durante dos períodos o más, no registran matrícula en la Universidad, por cada semestre posible. Esto implica que la deserción sólo se puede contabilizar después de un año en que el estudiante desertó.

Definimos a la deserción natural como aquella que depende de factores externos y/o personales de los estudiantes, y que no son intervenibles por parte de la Universidad. Por ejemplo, el incumplimiento de los requisitos académicos mínimos exigidos por la Universidad, lo que garantiza que existen medidas de calidad en cada uno de los programas, a pesar del despliegue de estrategias de acompañamiento y fortalecimiento académico. También se incluyen decisiones de desistir de la educación superior, de cambiar de Universidad, de programa, entre otros. La deserción sujeta a intervención es aquella que, aunque dependa de factores externos, se puede mitigar a través de estrategias que despliega la Universidad en favor de su reducción. Esto incluye acompañamiento, En tercera instancia, se requiere un sistema que articule de manera efectiva todas las acciones en favor de la reducción de la deserción. Como se mostró anteriormente, la Universidad del Rosario ha estrategias que favorecen la permanencia, como el acompañamiento PACTO, las reformas curriculares, la promoción de estrategias financieras, entre otros. Esto ha derivado en menores niveles de deserción en primeros semestres en comparación con el histórico

En la medición de las tasas de deserción del Programa de Medicina se reconoce como un componente relacionado a favor de la retención la reforma curricular realizada encontrando un cambio significativo en las cifras de análisis

Grafico 1. Deserción Acumulada - Programa de Medicina

[Histórico](#)



Fuente Jefatura de Permanencia Universidad del Rosario

Se evidencia entonces que el programa de Medicina la disminución de la deserción ha sido el resultado de un conjunto de acciones resultantes de la renovación curricular y los apoyos brindados para el aprendizaje.

Se reconocen mecanismos de seguimiento a la deserción que permiten evidenciar que sus tasas han disminuido sustancialmente de un promedio del 27% a 5% actualmente. Esto es el resultado del cambio en el modelo pedagógico, en las estrategias de evaluación y en la integración curricular, que buscan que se aseguren los resultados de aprendizaje y el aprendizaje autónomo.

Conclusiones

Los escenarios de enseñanza del programa de Medicina se han planeado y se han venido construyendo, acorde con las metodologías de los cambios curriculares propuestos desde 2013-2; las rotaciones clínicas se han fortalecido con la diversidad de convenios en los diferentes sitios de práctica y en los hospitales propios, de tal manera que permiten la exposición temprana a diferentes niveles de complejidad y aseguran el cumplimiento de los objetivos de aprendizaje.

El cambio curricular reconoce y promueve la interdisciplinariedad y estimula la interacción de estudiantes y profesores de distintos programas y de otras áreas de conocimiento. La integralidad del Currículo propuesta por una formación en Ciencias de la salud y también formación socio humanística en cada uno de los momentos de aprendizaje con interdisciplinariedad e integralidad en las Actividades Integradoras de Aprendizaje (AIAS) y espacios de trabajo comunitario y de Atención Primaria en Salud (APS) que permiten acercarse a la realidad del país.

Los métodos pedagógicos empleados en el currículo del programa de Medicina son coherentes con la naturaleza de los saberes, las necesidades y los objetivos del programa, las competencias —las actitudes, los conocimientos, las capacidades y las habilidades— que se espera desarrollar y el número de estudiantes que participa en cada actividad formación, la nueva estructura curricular se presenta como fortaleza evidente en los resultados obtenidos a través de la medición de desempeño de los estudiantes y de la tasa de deserción académica. El aseguramiento de los aprendizajes es una metodología propia que permite evaluar y reevaluar permanentemente la adquisición de las competencias diseñadas en el currículo y asegurar la obtención de los RAE.

Referencias

Harden, R.M (1984), Some educational Strategies in curriculum development: the SPICES Model. Dunn WR

Organización panamericana de la Salud, (2008), La formación en Medicina Orientada hacia la Atención Primaria en Salud. Washington.

Quintero H, Gustavo, (2016) La Mentoría en el Proceso de Enseñanza-Aprendizaje.

Quintero H, Gustavo, (2012), Educación Médica. Diseño e Implementación de un Currículo basado en Resultados de Aprendizaje. CEA, Colombia.

Universidad del Rosario. (2015) PIE; Programa de Medicina. Universidad del Rosario, (2018), Política de Permanencia.

Programa tutores de la Universidad del Bío-Bío: metodología de pares inserta curricularmente mediante sistema de créditos transferibles para acompañar la transición y disminuir el abandono.

Línea Temática: 4. Prácticas de integración universitaria para la reducción del abandono (tutorías- mentorías)

JessicaJerez jjerez@ubiobio.cl

ChilEe

Universidad del Bío Bío

Rodrigo Fuentes

rfuentes@ubiobio.cl

ChileUniversidad del Bío Bío

Constanza Baeza

cbaeza@ubiobio.cl

ChileUniversidad del Bío- Bío

Resumen.

La formación universitaria vista como factor de movilidad social, el aumento de la oferta de instituciones y programas (CINDA, 2016), la incorporación de mecanismos distintos a la Prueba de Selección Universitaria (PSU) tales como programas propedéuticos o políticas estatales para la restitución del derecho a la educación, junto con la incorporación de sistemas de financiamiento basados en créditos o la ponderación de la situación socioeconómica de estudiantes (Jorquera, et. al, 2018); han dado como resultado un incremento en el ingreso de jóvenes a la educación superior en Chile, trayendo consigo una diversificación de perfiles de ingreso a propósito de la heterogeneidad del estudiantado. La preocupación por la permanencia y aprobación de asignaturas de manera oportuna ha puesto a las instituciones de educación superior (IES) frente al desafío de generar mecanismos que contribuyan al éxito académico de estas/os estudiantes, siendo la Universidad del Bío-Bío una de las que optó por acciones afirmativas y universales, basadas en eliminar la discriminación de origen histórico de determinados grupos o colectivos, tal como lo plantea Barrere Unzueta (2002).

La asignatura de formación integral institucional “Programa Tutores: Transición a la Vida Universitaria” forma parte de una estrategia mayor para el acompañamiento en primer año. Actualmente, está presente en 17 de sus carreras, representando un 66% de cobertura total. Desde una metodología descriptiva, observamos su contribución al perfil de egreso de las y los estudiantes definido en el Modelo Educativo de la Universidad del Bío-Bío, potenciando el desarrollo de las competencias genéricas *Trabajo Colaborativo*,

Disposición al Aprendizaje, Responsabilidad Social, Capacidad de Liderazgo y Capacidad para Comunicarse, junto con su reconocimiento en el sistema de créditos transferibles (SCT). Por otra parte, la caracterización profunda del programa de asignatura muestra su articulación con 5 componentes que sostienen la estrategia general: Motivación y Orientación; Reforzamiento Académico, Competencias Genéricas; Estrategias de Aprendizaje; Inducción y Transición a la Vida Universitaria lo que da cuenta de una mirada multivariable de la deserción universitaria. Finalmente, otro elemento descrito en esta apuesta curricular es el modelo de rutas de aprendizaje flexibles, construidas e implementadas por medio de metodología de pares.

Los resultados observados entre 2016 - 2018, muestran que, del total de estudiantes que participa de las actividades del Programa Tutores, un 97,7% (2016), 96,7% (2017) y un 96,9% (2018) aprueba la asignatura. En relación a la asistencia a tutorías, un 71,6% presenta sobre un 70% de asistencia a las actividades en 2016, mientras que en 2017 el número crece a 75,5%, alcanzando un 81% en 2018. Por otro lado, al observar la continuidad, es decir, la decisión de cada estudiante a inscribir la asignatura en su variante extraprogramática durante el segundo semestre académico, podemos observar un 51% de inscripción en 2016 y un 59% tanto en 2017 como 2018 de quienes cuentan con la posibilidad curricular de hacerlo. Estos elementos reflejan parte de la valoración otorgada por tutoradas y tutorados al proceso de aprendizaje entre pares vivido durante su primer semestre académico y del aporte de este a la transición universitaria y el éxito académico.

Esta investigación contribuye al diseño de estrategias diversas para el abordaje de los problemas y riesgos asociados a la deserción universitaria, mostrando aspectos vinculados no solo con el rendimiento académico y la motivación; sino comprendiéndolos desde un enfoque afirmativo y complejo de la realidad tanto de la comunidad como de las y los estudiantes de primer año. Por otro parte, representa una oportunidad para los equipos profesionales, de observar la implementación de esta estrategia, identificar nudos críticos y caminos alternos, junto con construir y fortalecer los desempeños exitosos.

Palabras Claves: Tutor Par, Retención universitaria, asignatura, transición universitaria.

1. *Introducción*

En las últimas décadas, la formación universitaria en Chile, vista como factor de movilidad social, ha tenido un aumento significativo de la oferta de instituciones y programas (CINDA, 2016), la incorporación de mecanismos distintos a la Prueba de Selección Universitaria (PSU) tales como programas propedéuticos o políticas estatales para la restitución del derecho a la educación, junto con la

incorporación de sistemas de financiamiento basados en créditos o la ponderación de la situación socioeconómica de estudiantes (Jorquera, et. al, 2018); tiene como resultado un incremento en el ingreso a la educación superior, trayendo consigo una diversificación de perfiles de ingreso a propósito de la heterogeneidad del estudiantado. A la par, se ha posicionado el sistema de acreditación, tanto de universidades como de programas de formación (Cancino y Schmal, 2014), por lo que la preocupación por la permanencia y aprobación de asignaturas de manera oportuna ha puesto a las instituciones de educación superior (IES) frente al desafío de generar mecanismos que contribuyan al éxito académico de estas/os estudiantes, siendo la Universidad del Bío-Bío (UBB) una de las que optó por acciones afirmativas y universales, basadas en eliminar la discriminación de origen histórico de determinados grupos o colectivos, tal como lo plantea Barrere Unzueta (2002).

El Programa de Tutores de la UBB funciona con un diseño universal en el cual las carreras adscritas cuentan con tutores para la totalidad de estudiantes de primer año. Las carreras con renovación curricular (RC) incorporan el programa como asignatura de formación integral durante el primer año a través del sistema de créditos transferibles, tributando a las competencias del perfil genérico de trabajo colaborativo y disposición para el aprendizaje.

2. *Problemática*

La tasa de retención de estudiantes de primer año en la UBB ha sido de 84,7% el 2016, 83,6% el 2017 y 81,7 para el 2018; años en que el programa ha estado inserto curricularmente como asignatura de primer año. En este contexto parece relevante observar cómo se ha comportado esta inserción curricular y cuál ha sido su contribución a la retención de estudiantes de dichas carreras.

3. *Objetivos*

Describir una estrategia para el abordaje de la deserción universitaria inserta curricularmente en la formación integral de estudiantes de primer año de la Universidad del Bío-Bío, desde un enfoque multivariable, afirmativo y universal.

4. *Metodología*

Bajo una perspectiva descriptiva, este trabajo analizará los datos correspondientes a las cohortes 2016, 2017 y 2018 relativos a retención y participación en la asignatura "Transición a la Vida Universitaria" en estudiantes de primer año. En particular se analiza el comportamiento de la asistencia a las actividades de la asignatura, elección de continuidad el segundo semestre y porcentajes de aprobación. Se agregan además algunos elementos cualitativos que muestran la valoración de las y los estudiantes respecto de la asignatura, junto con mostrar el cruce de resultados entre participación y retención. Todos estos datos son obtenidos por medio del sistema informático institucional

(INTRANET) e informes emanados por la Dirección de Gestión y Análisis Institucional (DGAI)

5. *Descripción*

Tanto el Programa Tutores como su concretización por medio de los programas de asignatura de formación integral, parten de la comprensión de que la deserción en primer año es una problemática latente en todas y todos quienes ingresan a la universidad y que está dada por las dificultades naturales que representa el tránsito desde la educación secundaria a los requerimientos propios de la educación superior. Desde esta mirada, una de sus primeras definiciones es que las acciones de retención deben estar enfocadas a todas y todos (universales) pero, además, que es importante asumir un enfoque afirmativo esto es, centradas en las potencialidades de todas y todos y no en la carencia (Fuentes y Matamala, 2015)

En este contexto y para contribuir al perfil de egreso de la Universidad del Bío-Bío que reconoce la necesidad de abocar su quehacer al desarrollo de estudiantes cuyo perfil se constituye tanto de competencias genéricas tales como: *disposición al aprendizaje, responsabilidad social, trabajo colaborativo, capacidad emprendedora y liderazgo y capacidad de comunicarse*, junto con las competencias específicas de cada una de las especialidades; es que el Programa Tutores enfoca su tarea en dos de estas CG: *Trabajo Colaborativo y Disposición al Aprendizaje*, por medio del uso de metodologías e implementación de actividades que favorecen las relaciones dialogantes y la asociatividad para la consecución de objetivos (en el primer caso) y la búsqueda de nuevas soluciones ante desafíos de aprendizaje propios de su contexto social como también de su disciplina.

Esto redundaría en el reconocimiento de este proceso formativo como parte integrante de la malla de todas las carreras con RC de la Universidad asignándole un valor dentro del sistema de créditos transferibles (SCT) lo que representa, por un lado, asumir que la generación de estrategias para evitar el abandono en educación superior pasa también porque sea el propio sujeto en transición quien desarrolle ciertas habilidades o adquiera una determinada formación (por eso debe ser con enfoque universal e inserto curricularmente) y por otro lado, que este proceso -al ser universal, afirmativo y vinculado al perfil de egreso- no puede representar una “carga académica extra”, de ahí reconocimiento como parte del tiempo real que toda y todo estudiante dedique dentro de su proceso formativo.

En este escenario, el Programa Tutores desarrolla dos programas de asignaturas para ser insertos curricularmente en la formación integral de las y los estudiantes de primer año, como parte de la estrategia que implementa la UBB para evitar la deserción en sus carreras de pregrado. En esta investigación observaremos lo que ocurre en el primero de ellos: *Transición a la Vida Universitaria*. Esta

asignatura perteneciente a la oferta de formación integral institucional es implementada por 17 carreras durante el primer semestre, lo que representa el 66% del total de la Universidad. Vinculado a la CG Trabajo Colaborativo, este programa busca dos resultados de aprendizaje en las y los estudiantes a) Utilizan la red de acompañamiento estudiantil para resolver problemáticas relacionadas al contexto universitario y social, b) Utilizan estrategias de adquisición y organización de conocimientos para enfrentar desafíos académicos y psicosociales, en contextos colaborativos de aprendizaje. Para esto, la asignatura está diseñada con base en aprendizaje entre pares y análisis de casos, contando con 16 tutorías como instancias de aprendizaje.

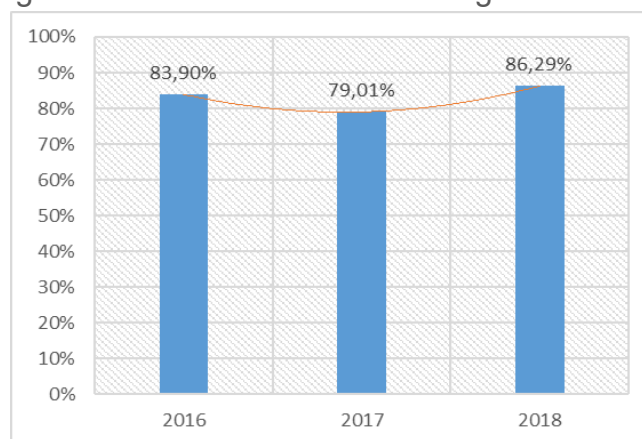
Cada sección de la asignatura (más de 30 en primer semestre) es liderada por un equipo compuesto por un/a encargado/a de carrera: profesional de las ciencias que acompaña, guía y monitorea el quehacer de 2 a 3 jóvenes tutores pertenecientes a la misma carrera en que se trabaja, que cuentan con un avance curricular superior y que además reciben formación permanente para el cumplimiento de su rol. Todo este equipo implementa 10 tutorías transversales que han sido desarrolladas por una profesional experta en educación y una profesional de las ciencias sociales, más 6 tutorías que han sido construidas a lo largo de la historia del programa por los diversos integrantes de equipo profesional. Cada una de las tutorías construidas es además socializada por el equipo profesional en su conjunto y siempre es factible de ser adecuada a las características de la carrera en el que se implementa de acuerdo con la visión del equipo de tutores pares. En relación con sistema de evaluación de los aprendizajes, es preciso señalar que se privilegia la evaluación de proceso por sobre la evaluación de productos. Desde el punto de vista del lugar desde el cual se evalúa se le otorga similar valía a la hetero, co y autoevaluación; buscando con esto que todos quienes participan del proceso de aprendizaje, se perciban como agentes activos.

6. *Resultados*

En este marco, se da cuenta de los siguientes resultados relativos a porcentajes de asistencia a tutoría en el primer semestre, elección de la asignatura durante el segundo semestre (continuidad) y aprobación en las cohortes 2016, 2017 y 2018. Para el caso del porcentaje de asistencia, resulta significativo observar lo que ocurre al relacionar ese dato con la retención.

6.1 Asistencia: La primera variable analizada es la asistencia, vista como una medida que representa grados de adhesión y participación de las y los estudiantes a las actividades planificadas por sus tutores a lo largo del primer semestre.

Figura 1: Promedio Asistencia Programa Tutores

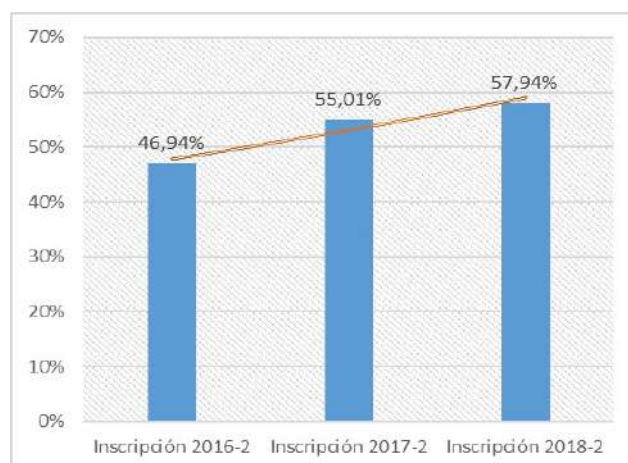


Fuente: Elaboración propia con datos de Plataforma Intranet Institucional

La figura 1 muestra la evolución de la asistencia en la asignatura en los períodos 2016, 2017 y 2018, observando una alta participación sostenible, siendo el promedio más alto el año 2018. Esto se puede explicar bajo el escenario de movilizaciones ocurridas en este año, lo que redundó en que la relación con tutores implica mantener comunicación constante relativa a los procesos de la universidad, junto con la posibilidad de reforzar contenidos de asignaturas críticas.

6.2 Continuidad: En el segundo semestre, cada estudiante tiene la libertad de escoger entre una amplia oferta de asignaturas de formación integral, que tributan al desarrollo de las CG del perfil de egreso del Modelo Educativo de la Universidad. En la figura 2 podemos observar el comportamiento que ha tenido la inscripción de la asignatura, para el segundo semestre.

Figura 2: Continuidad Segundo Semestre Programa Tutores

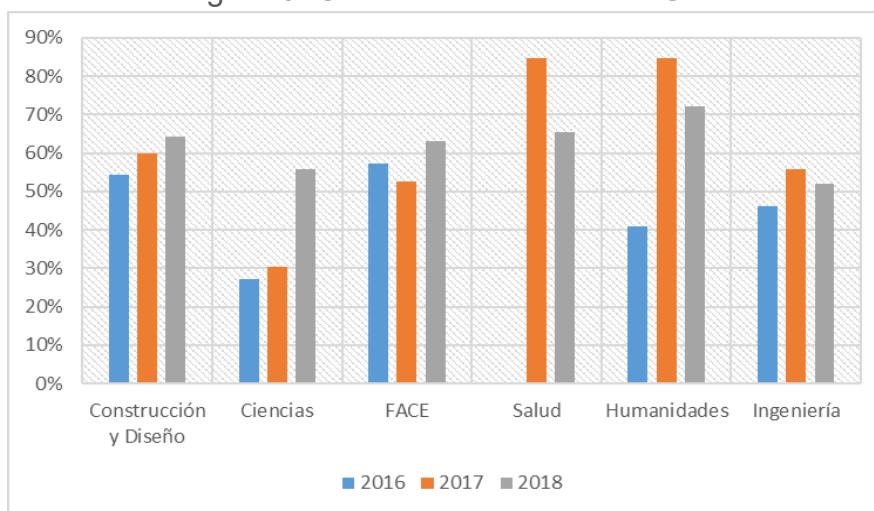


Fuente: Elaboración propia con datos de Registro Académico

Como se desprende de la imagen, la tendencia en el último trienio ha sido al alza en la inscripción de la asignatura en el segundo semestre. Este dato es significativo toda vez que muestra la adhesión que genera el estudiante respecto

de un modelo de acompañamiento inclusivo, universal y afirmativo. La figura 3 entrega información sobre el proceso de continuidad en el segundo semestre por facultades pertenecientes a la UBB.

Figura 3: Continuidad Facultades UBB

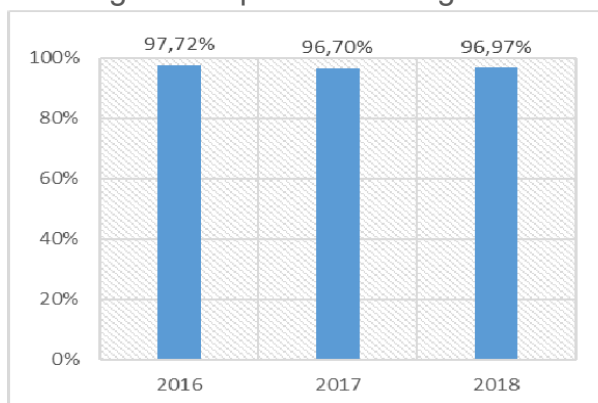


Fuente: Elaboración propia con datos de Plataforma

Tal como se evidencia, existe un alza gradual desde el año 2016 al 2018 en las facultades de Construcción y Diseño, Ciencias y Ciencias Empresariales. Por otro lado, las facultades de Salud, Humanidades e Ingeniería han presentado el porcentaje más alto de continuidad el año 2017, ponderando 85% las dos primeras y 56% de continuidad en la última mencionada, sin registrar un crecimiento gradual sostenido en el tiempo. Sin embargo, en las tres facultades los porcentajes de adhesión a la asignatura superan el 50% del total de estudiantes matriculadas/os en el primer semestre. Esto se puede explicar bajo la premisa del positivo recibimiento, identificación y valoración por parte del estudiantado a la asignatura el primer semestre académico.

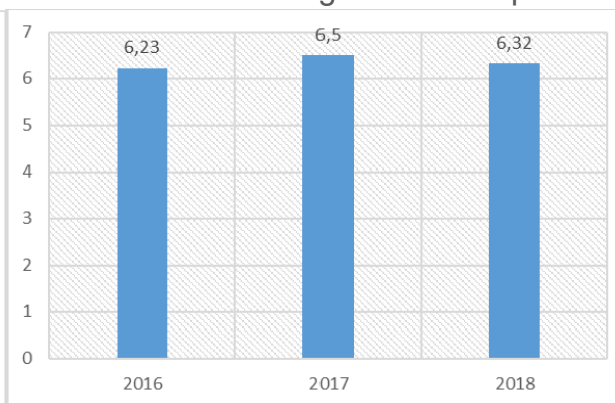
6.3 Aprobación de la asignatura primer semestre: En la figura 4 podemos observar los porcentajes de aprobación de la asignatura durante el primer semestre.

Figura 4: Aprobación Programa Tutores



Alumnado a Asignatura

Figura 5: Percepción



Fuente: Elaboración propia con datos de Registro Académico
Elaboración propia con datos de Evaluación 360

Fuente:

Podemos mencionar que existe una correlación positiva entre la aprobación y la asistencia a la asignatura, lo que pudiera constituir precedente para la elección de la inscripción de la asignatura en el segundo semestre. Además, las diferentes metodologías de evaluación, con porcentajes debidamente asignados, favorecen la participación de diversos actores en la calificación y el despliegue de distintas habilidades a la hora de ser evaluadas/os.

En la figura 5 podemos observar la percepción de las y los estudiantes respecto a la asignatura, demostrándose una importante valoración al trabajo realizado por los equipos conformados en cada carrera que pertenece al Programa Tutores. Esto no solo es posible de observar por medio de datos cuantitativos, sino que también se refleja en el relato que realizan tutoradas/os:

“mucho ayuda haber tenido esta asignatura para la vida en la universidad, agradeciendo la buena disposición que todos los Tutores y la Encargada de carrera han tenido hacia todos los estudiantes.” (Estudiante UBB, 2018)

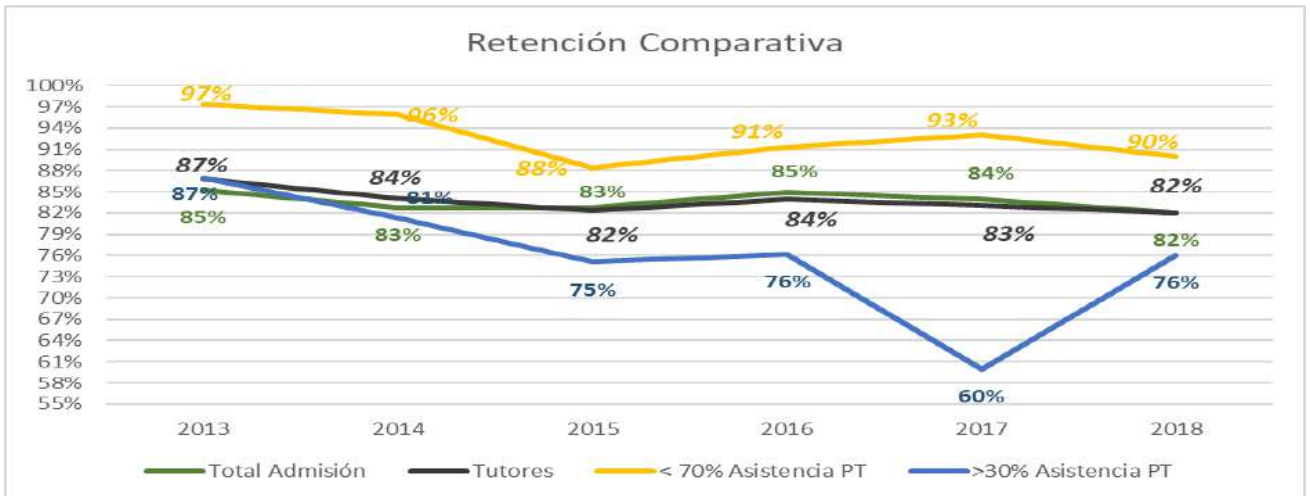
Otro ejemplo es que identifican con claridad que la transición a la vida universitaria representa para ellas y ellos un periodo particular con demandas específicas:

“Programa de tutores es un ramo muy favorable para los estudiantes de primer año, ya que nos ayuda mucho a adaptarnos en la vida universitaria. No es para nada fácil llegar a un lugar completamente nuevo y además solo. Personalmente agradezco bastante que la Universidad nos ayude de esta manera, me hace estar completamente orgullosa de pertenecer a ella y claramente esto se suma a los motivos por los cuales recomiendo a cualquier persona a pertenecer a esta gran comunidad.” (Estudiante UBB, 2016)

Algunas opiniones vertidas hacen referencia a la buena base para la formación profesional de cada estudiante en que se transforma la asignatura del primer semestre académico, además de generar espacios de socialización con los demás integrantes de la comunidad universitaria.

6.4 Retención de Estudiantes del Programa Tutores: en el gráfico 6 se observa la retención de estudiantes de primer año para el total de la matrícula, total de estudiantes adscritos al programa tutores y estudiantes adscritos al programa tutores con alta y baja asistencia.

Figura 6: Retención de estudiantes del programa tutores en relación a su asistencia a tutorías



Fuente: Elaboración propia en base a datos del sistema Qlickview Institucional

Como se puede observar en la figura 6, estudiantes con mayores asistencias al programa tienen mejor retención que estudiantes con baja asistencia, cuestión que se acentúa los últimos tres años, los que coinciden con la implementación del programa como asignatura de formación integral.

7. Conclusiones

Las/os estudiantes de primer año valoran la contribución de la metodología el Programa Tutores a su transición a la vida Universitaria y sus primeros aprendizajes, lo que se refleja en su alta asistencia, la positiva evaluación de la asignatura y la motivando a la inscripción libre de la asignatura el segundo semestre.

Los estudiantes con mayor compromiso con su aprendizaje, reflejado en su asistencia a las tutorías como asignatura de primer año, obtienen mejores resultados de retención que sus pares con menores asistencias.

La inserción curricular de estrategias que contribuyen a la retención de estudiantes, desde un enfoque universal y afirmativo – como es el caso de la asignatura de formación integral- permiten no solo mejorar los indicadores de retención en primer año, sino que además colaboran en el desarrollo de competencias del perfil de egreso sin representar una carga académica extra para las y los estudiantes.

Referencias

Cancino C, Víctor, & Schmal S, Rodolfo. (2014). Sistema de Acreditación Universitaria en Chile: ¿Cuánto hemos avanzado? *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 40(1), 41-60. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052014000100003>

Centro Interuniversitario de Desarrollo, CINDA (2016), Educación Superior en Iberoamérica. Informe 2016. Universia, Santiago de Chile. Recuperado de https://cinda.cl/publicacion_archivos/educacion-superior-en-iberoamerica-informe-2016/

Fuentes Castillo, R., & Matamala Yáñez, A. (2016). Programa de inducción como estrategia de adaptación a la vida universitaria. *Congresos CLABES*. Recuperado a partir de <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1193>

Jorquera. O, Farias. J, González. P (2018) ¿Cuáles son los factores asociados al abandono de los estudiantes de programas de equidad en Chile? El caso de una universidad tradicional. Congreso CLABES 2018. Recuperado de <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1941>

Morales, N. (2016) *Acciones Afirmativas en el Acceso a la Educación Superior en Chile* (Tesis para optar al grado de Licenciatura en Ciencias Jurídicas y Sociales) Universidad de Chile. Chile

Universidad del Bío-Bío, (2013), *Modelo Educativo de la Universidad del Bío-Bío*, Ediciones Universidad de Bío-Bío, Concepción.

Reestructuración curricular del área de la matemática para la formación de los profesionales de las ciencias de la computación.

Línea Temática 3: Prácticas curriculares para la reducción del abandono

ARGOTE, Iván Universidad Cesmag – COLOMBIA e-mail: imargote@iucesmag.edu.co

HERNÁNDEZ, Giovanni Universidad Mariana – COLOMBIA e-mail: gihernadezp@gmail.com

Resumen. Con base, en los antecedentes históricos donde se visualiza que el estudio de la matemática en carreras profesionales de las ciencias de la computación, es un tema de discusión por parte de los diferentes programas adscritos a las facultades y además, se convierte en un ítem relevante en el tema de la deserción estudiantil, nació la idea de realizar una investigación cuyo propósito fue la reestructuración de la malla curricular de los Programas de las ciencias de la computación (Ingeniería de Sistemas), en las Universidad Mariana y Nariño de la Ciudad de San Juan de Pasto, respecto al área de matemática y su aporte al desarrollo de competencias del respectivo currículo. El proceso de reconstrucción del plan de estudios se llevó a cabo en tres etapas. La primera etapa presenta la identificación de los contenidos curriculares de los cursos de educación matemática del currículo vigente que son pertinentes y esenciales a la formación del Profesional en Ciencias de la Computación. La segunda etapa determina los contenidos que no están presentes en el actual plan de estudios y que deben ser incorporados en los cursos de educación matemática para desarrollar competencias que se adhieran al perfil del Profesional en Ciencias de la Computación. La tercera etapa rediseña los cursos del programa de educación matemática para que sean pertinentes y esenciales, con el área específica de los programas de Ciencias de la Computación en las Universidades Mariana y Nariño de la Ciudad de San Juan de Pasto. Lo anterior con el objetivo de hallar una pertinencia en el estudio del área de la matemática y su relación con el contexto, así mismo aportar hacia la mejora de la educación en los programas de Ciencias de la Computación (Ingeniería de Sistemas) con base en el desarrollo de competencias pertinentes en la formación de profesionales, y lograr minimizar los índices de deserción que corresponden al estudio de la matemática en los primeros semestres de las carreras donde el componente matemático, se ha convertido en un escollo para los estudiantes que optan por este tipo de carreras, donde se evidencia que existe un abandono escolar a causa de la repetición y pérdida de los espacios académicos del área de la matemática, al no estar

relacionada con el desarrollo de las competencias específicas que debe poseer un profesional de las ciencias de la computación.

Descriptores o Palabras Clave: Programa de Ciencias de la Computación, Matemática, Currículo, Pertinencia, Competencias, Deserción.

1. Introducción

En los últimos años, el interés por el análisis de la educación matemática en la Ciencias de la Computación está cambiando. Tradicionalmente, la matemática era una herramienta para formular problemas de manera precisa y con una solución exacta, empleando una fuerte simbología matemática, ahora se está convirtiendo en parte integral de este tipo de ciencias, por ende se están empleando nuevos métodos de solución a problemas relacionados con la Ingeniería, logrando visualizar trabajos desde diferentes enfoques que aportan al estudio de la matemática en la formación de los Ingenieros, tales como: “La matemática en el contexto de las ciencias” (Camarena, 2009), que contempla muchas de las variables que intervienen en el proceso educativo considerado como un sistema con un proceso social que tiende a la construcción de una matemática para toda la vida; “La modelación matemática en el ingeniero” (Camarena, 2010), que habla de la incidencia de la modelación matemática como elemento clave en la formación del ingeniero, proponiendo el cómo la modelación matemática forma parte de la estrategia didáctica de la Matemática en Contexto, preparando al estudiante para que enfrente su futura actividad laboral y profesional de forma competente; “Documento Rector: Transformación curricular programa Ingeniería de Sistemas” (Antioquia, 2006), donde se busca contribuir al progreso de la nación mediante programas innovadores que posibiliten la formación de profesionales sobresalientes, capaces de asumir los retos y cambios permanentes de la sociedad, con base en la formación integral de ingenieros de sistemas capaces de intervenir las realidades desde las diferentes áreas de la Ingeniería de Sistemas. De igual manera, el Ministerio de Educación Nacional, mediante resolución 2773 de 2003, artículo 2 respecto a los aspectos curriculares: “El programa debe poseer la fundamentación teórica y metodológica de la Ingeniería que se fundamenta en los conocimientos las ciencias naturales y matemáticas...” (Ministerio de Educación Nacional, 2003). Actualmente, no hay otra manera de formar adecuadamente el pensamiento analítico, el rigor demostrativo, el sentido de la exactitud, la objetividad numérica, la propensión a la medición, y tantas otras cualidades de los buenos ingenieros. Como se puede observar cada investigación siempre busca diferentes maneras de formar al ingeniero en lo que a las matemáticas concierne. En este sentido, en esta investigación se quiso abordar el problema de la educación matemática en la ingeniería de sistemas, como un proceso donde intervienen diferentes

elementos, los cuales sean susceptibles a ser intervenidos a través de una propuesta.

Por otra parte, en los programas de las Ciencias de la Computación, la educación matemática, se ha convertido en uno de los elementos determinantes para la continuidad de los estudiantes en la carrera, por lo que existe un factor predominante en la pérdida y abandono de los cursos relacionados con el área de la matemática.

En este sentido, se ha querido abordar los retos que plantea la educación matemática en las Ciencias Computacionales, definiendo el interés en articular las ciencias básicas en especial el áreas de las matemáticas, y el componente específico de las ciencias computacionales, siendo este un tema que genera diferentes posiciones entre las comunidades de ingenieros de sistemas, por lo cual se suscitan debates y dudas sobre la verdadera adaptación de las ciencias básicas en su ámbito que fortalezcan las competencias del estudiante y egresado de las ciencias de la computación, dudas que nacen en el momento de la aplicación de la ingeniería, donde las relaciones disciplinares con el componente matemático no se hace tan evidente, por lo que se genera incertidumbre. Además, posee una utilidad en que proporciona una base sólida para proponer alternativas de articulación entre las ciencias básicas y el área específica de la ingeniería de sistemas, así mismo disminuir los interrogantes que se generan al estudiar los contenidos matemáticos como ¿por qué estudiar matemáticas?, ¿para qué sirven?, ¿dónde se utilizan? Además, estos interrogantes dan cuenta de la problemática que viven los estudiantes con esta disciplina y del poco interés que tienen por esta rama de las ciencias, por lo que no se evidencia de manera inmediata su aplicación, ni el objeto de tener que cursarla; y es así como los estudiantes presentan grados mínimos de motivación hacia esta ciencia, originando que se eleven los índices de reprobación, siendo este un problema crítico que puede conllevar al aumento del índice de la deserción educativa, no es desconocido que el área de las matemáticas incide en el tema de la deserción en cualquier programa de las Ciencias de la Computación, convirtiéndose en un problema que no es ajeno de ninguna institución educativa, por ende con el presente proyecto se desea minimizar los índices de deserción estudiantil, satisfacción en el estudio de la matemática y mejora en la calidad de los programa adscritos a esa área, finalmente existe la novedad de esta investigación que radica en que brinda un soporte evidenciable de aspectos que permiten establecer una articulación entre las áreas presentes en el currículo de los Programa de las Ciencias de la Computación, permitiendo alcanzar las competencias que se plantea en la actual malla curricular, las cuales inciden en el desempeño académico de los estudiantes y egresados de los programas.

Por lo anteriormente descrito, esta investigación tuvo como propósito realizar una reestructuración de los componentes curriculares que se desarrollan en los

cursos de matemáticas de los Programa de las Ciencias de la Computación, de tal manera que sean pertinentes y esenciales a la formación del egresado. Para alcanzar este fin, se planteó como objetivos específicos en primer lugar, identificar los contenidos curriculares de los cursos de educación matemática del currículo vigente que son pertinentes y esenciales a la formación del profesional en Ciencias de la Computación. En segunda instancia, determinar otros contenidos no presentes en el currículo vigente que requieren ser incorporados a los cursos de educación matemática para desarrollar competencias que se adhieran a la formación del profesional en Ciencias de la Computación. Finalmente, rediseñar la programación curricular de los cursos de educación matemática para que sean pertinentes y esenciales a la formación del profesional en Ciencias de la Computación.

La investigación, se desarrolló bajo el paradigma cualitativo, debido a un trabajo de un fenómeno social donde se involucran los directivos, docentes, estudiantes y egresados de los programas de las Ciencias de la Computación con la pretensión de identificar los componentes curriculares que se desarrollan en los cursos de matemáticas, de tal manera que sean pertinentes y esenciales a la formación del ingeniero de sistemas y elaborar una reestructuración de la malla curricular del programa, a través de la recolección de información para su análisis descriptivo. El enfoque utilizado es Histórico-Hermenéutico, porque el proyecto busca comprender e interpretar, ir más allá de lo manifiesto, de lo que se presenta en relación con los componentes curriculares que se desarrollan en los cursos de matemáticas en ingeniería de sistemas, y establecer relaciones cruzadas con la pertinencia en la formación del ingeniero de sistemas, a través de una percepción integral, pero respetando su naturaleza y diversidad. El tipo de investigación es Etnográfico, por hacer un estudio directo con directivos, docentes, estudiantes y egresados; durante un cierto período, con el propósito de conocer sus percepciones y subjetividades. En este sentido, se pretende revelar los significados que sustentan las acciones e interacciones que constituyen la realidad social del grupo estudiado; mediante la participación directa del investigador. De igual manera la unidad de análisis fueron los docentes, directivos, estudiantes y egresados del programa de Ingeniería de Sistemas.

2. Metodología de la Investigación.

Para el cumplimiento de cada uno de los objetivos la unidad de trabajo fue: (1.) Los diez docentes que trabajan tiempo completo en el programa. (2.) De los directivos se seleccionó al Director del Programa y el Decano de la Facultad de Ingeniería. 3.) Para los estudiantes, se seleccionó toda la población de segundo a décimo semestre, obteniendo como resultado un número de 133 estudiantes 4.) Para los egresados, se seleccionó una muestra probabilística por medio de muestreo estadístico a conveniencia de veinticinco egresados, bajo los criterios de información obtenida en la base de datos del programa de Ingeniería de

Sistemas, la cual permitió ubicar a cada uno de ellos, asimismo, de la respuesta positiva a la encuesta dada por cada egresado.

Con base en lo anterior, la investigación se ejecutó en dos momentos, el primero de ellos presentó los antecedentes que sirvieron de base para elaborar el estado del arte y visualizar las brechas existentes en relación con el tema de la educación matemática pertinente para el ingeniero de sistemas, en el ámbito internacional, nacional y regional; donde se logró identificar elementos comunes y diferencias asociados a la enseñanza de la matemática en la ingeniería de sistemas. Asimismo, se expone un conjunto de teorías que fundamentan la investigación, entre las que se encuentran la educación matemática, pertinencia, diseño curricular, componentes curriculares, competencia, ingeniería e ingeniería de sistemas, una vez definido estos elementos de investigación se procedió a la consecución de los objetivos del proyecto utilizando como técnica de recolección de información la revisión documental, entrevistas y encuestas, y como técnica de análisis de la información el análisis documental, destilación de la información y un estudio estadístico descriptivo.

Por otra parte, en el segundo momento se describe y discute los resultados obtenidos en el cumplimiento de los objetivos específicos de la investigación, visualizando las fuentes de información, las técnicas de recolección de información y análisis, componentes que permiten identificar un camino investigativo.

3. Resultados del Proceso Investigativo.

El recorrido de los resultados inicia con la identificación de los contenidos curriculares de los cursos de educación matemática del currículo vigente que son pertinentes y esenciales a la formación del ingeniero de sistemas. Posteriormente, se determina otros contenidos no presentes en el currículo vigente requieren ser incorporados para desarrollar competencias desde el área de la matemática que se adhieran a la formación del Ingeniero de Sistemas. Finalmente, se propone rediseñar la programación curricular de los cursos de educación matemática, para que sean pertinentes y esenciales a la formación del Ingeniero de Sistemas.

- Contenidos curriculares de los cursos de educación matemática pertinentes y esenciales, en la formación del ingeniero de sistemas

Con el fin de identificar los contenidos curriculares de los cursos de Educación Matemática que son pertinentes y esenciales a la formación del Profesional en Ciencias de la Computación, se elaboró un diagrama del proceso aplicado en el análisis de cada plan analítico de los actuales cursos que componen el área de la matemática en los programas de Ingeniería de Sistemas, como se puede observar en la ilustración 1.

Ilustración 1. Proceso de identificación de contenidos pertinentes y esenciales



Fuente: esta investigación - 2017

Para la etapa de identificación de competencias, se tuvo en cuenta las siguientes fuentes de información: ACOFI, ACIS, ACM, y Proyecto Tunning Latinoamérica, obteniendo como resultado la siguiente categorización, que se observa en las tablas 1 y 2:

Tabla No 1. Competencias generales

Competencias Generales
Diagnosticar, diseñar, construir, evaluar y mantener los sistemas de información con el apoyo de las tecnologías de la información y comunicación. Capacidad de recolección, abstracción, interpretación, análisis y síntesis de la información. Capacidad de aplicar los conocimientos de las ciencias de la computación en la práctica. Capacidad para organizar y planificar el tiempo y recursos informáticos. Capacidad de identificar, plantear y resolver problemas en un contexto determinado. Capacidad para realizar procesos de toma de decisiones. Capacidad para formular y gestionar proyectos computacionales.

Fuente: esta investigación - 2017

Tabla No 2. Competencias específicas aporte del área de la matemática

Competencias Específicas desde el área de la Matemática
Seguir una secuencia de pasos lógicos para resolver un problema computacional.
Construir una secuencia de pasos lógicos para resolver un problema computacional haciendo uso de una herramienta informática.
Optimizar una secuencia de pasos lógicos definidos para resolver un problema computacional.
Representar situaciones reales mediante el uso de expresiones simbólicas.
Utilizar las expresiones simbólicas en la solución de problemas computacionales.
Analizar cualitativa y cuantitativamente la razón de cambio instantáneo y promedio de un problema computacional.
Formulación de modelos matemáticos que permitan la solución de problemas computacionales.
Determinar los cambios de magnitud respecto con otra, la cual es relacionada funcionalmente, permitiendo solucionar un problema computacional.
Optimizar la solución de un problema computacional, con base en el modelamiento matemático.
Representar situaciones computacionales utilizando los conceptos matemáticos del álgebra, análisis matemático, geometría y estadística
Representar situaciones computacionales, con base en las habilidades de razonamiento espacial.
Representar situaciones computacionales utilizando los conceptos de ordenamiento de una estructura de datos.
Construir soluciones para resolver un problema, utilizando conceptos matemáticos de álgebra, análisis matemático, geometría y estadística
Desarrollar habilidades de razonamiento abstracto teniendo en cuenta los elementos de modelación y simulación de eventos.
Construir una solución computacional, mediante la recopilación, organización, análisis e interpretación estadística, de conjuntos de datos.
Aportar a los procesos de toma de decisiones, con base en la aplicación de los conceptos matemáticos del álgebra, análisis matemático, geometría y estadística.
Elaborar inferencias estadísticas, que permitan tomar una decisión ante un evento computacional.
Elaborar casos de prueba para verificar la solución a un problema computacional.

Fuente: esta investigación - 2017

Con base en la anterior, se procedió a realizar un análisis en el cual se visualiza la alineación de estas competencias con los contenidos curriculares (objetivo general o competencias, contenidos temáticos, metodología, y evaluación) presentes en cada uno de los espacios académicos del área de la matemática en la actual malla curricular del programa de ingeniería de sistemas.

- Contenidos Curriculares no presentes en el currículo vigente que requieren ser incorporados para desarrollar el pensamiento lógico matemático del ingeniero de sistemas.

En esta parte del documento se identifican los contenidos no presentes en el actual currículo que se tuvieron en cuenta para la reestructuración de cada uno de los planes analíticos de los cursos de Educación Matemática, mediante un

análisis estadístico cuantitativo y cualitativo realizado en cada tipo de muestra definida en la metodología, que corresponden a las percepciones de: Estudiantes, Egresados, Directivos y Docentes.

En las percepciones de los estudiantes, docentes y directivos de los programas de Ingeniería de Sistemas en relación con la incorporación de nuevos contenidos curriculares al área de la matemática en el actual currículo del programa, se citaron los siguientes argumentos:

- ❖ El aporte de la Educación Matemática solo converge en áreas como la programación o redes y telecomunicaciones, dejando en segundo plano un gran número de áreas que necesitan de herramientas matemáticas para que los estudiantes logren desarrollar competencias específicas de la ingeniería de sistemas.
- ❖ La Educación Matemática se estructura para formar al ingeniero de sistemas como matemático generando dificultades de aprendizaje, no se considera la matemática como una herramienta práctica y aplicable.
- ❖ Es claro que la Educación Matemática no enfatiza en el desarrollo de competencias, enfatiza en la aprehensión de contenidos.
- ❖ La aplicabilidad y usabilidad de los contenidos matemáticos no es evidente en el proceso de formación del ingeniero de sistemas.
- ❖ La matemática debe ser una herramienta que permita al ingeniero de sistemas encontrar soluciones a problemas reales, no debe ser un obstáculo en el proceso de formación.
- ❖ Se necesita replantear las estrategias de enseñanza, aprendizaje y evaluación, logrando en el estudiante motivación por el estudio de la matemática.
- ❖ Los docentes deberían tener un componente ingenieril importante para contextualizar la matemática hacia la ingeniería de sistemas.
- ❖ No se fomenta la apropiación o enseñanza de temáticas directamente involucradas con la modelación matemática, que permite al estudiante abstraer problemáticas de la realidad para darle solución.
- ❖ La reestructuración de la Educación Matemática es importante para el programa, logrando un mayor aporte de la matemática en su especificidad.
- ❖ Lo útil o necesario en el campo laboral han sido los componentes matemáticos que aportan a la programación (algoritmia).
- ❖ Desarrollar competencias orientadas a solucionar problemas de la realidad son esenciales en el proceso de formación.
- ❖ La orientación de la enseñanza de la matemática debe enfatizar en las necesidades del programa.
- ❖ El uso de la matemática no es evidente en el campo profesional o laboral además concuerdan que falta visión y enfoque ingenieril por parte de los docentes en el proceso de enseñanza.
- ❖ La mayoría de contenidos matemáticos son relevantes al proceso de formación, pero aclaran que no es evidente su aplicabilidad o usabilidad en el campo laboral o profesional.
- ❖ Replantear o actualizar la metodología de enseñanza y aprendizaje.

Posteriormente, con las percepciones de los directivos, docentes, estudiantes y egresados, en relación con la incorporación de nuevos contenidos curriculares al área de la matemática en el actual currículo del programa, se observó que todos

confluyen al punto que el área de las matemáticas debe reestructurarse, esto indica que deberían cambiarse los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación, en los cuales su construcción teórica debe llevarse a la práctica con ejercicios contextualizados a la Ingeniería de Sistemas a través de la interacción diaria entre docentes y estudiantes, que es el propósito de la profesión, aplicar las ciencias básicas para dar solución a problemáticas reales, que se podría lograr por ejemplo con el uso de herramientas informáticas y software para realizar validaciones y modelamientos matemáticos que den solución problemas de la realidad; si la reestructuración no se lleva a cabo la enseñanza y aprendizaje seguirán siendo un buen ejercicio mental, sin carácter práctico.

- Programación curricular de los cursos de educación matemática

Con base en lo expuesto anteriormente, en la tabla 3 se expone una reestructuración en la actual malla curricular, en especial en el área de la matemática con el fin de desarrollar las competencias encontradas en el proceso investigativo, las cuales son necesarias para la formación del profesional en Ciencias de la Computación, minimizando la brecha existente entre en el área básica y el área específica de los programas de ingeniería de sistemas.

Tabla 3. Reestructuración área de la matemática

Area	Cursos	Espacios académicos	
Matemática	Lógica computacional	Geometría espacial	
		Fundamentos de Lógica	
		Algebra Lineal	
		Matemáticas Discretas	
		Simulación Digital	
	Análisis matemático computacional	Fundamentos Matemáticos	
		Cálculo Diferencial	
		Cálculo Integral	
	Estadística computacional	Ecuaciones Diferenciales	
		Estadística Descriptiva y Teoría de la Probabilidad	
			Estadística Inferencial

Fuente: esta investigación - 2017

4. Conclusiones.

La forma como los docentes asumen y desarrollan la educación matemática, permitió identificar que trabajan con base en la aprehensión de contenidos. Sería interesante formular actividades que permitan trabajar con los docentes. El desarrollo de competencias en el área de la matemática, donde interactúen todos los docentes que hace parte del programa académico, generando de esta manera un consenso colectivo de que es pertinente y que no lo es en la formación del ingeniero de sistemas. De igual manera, los instrumentos y recursos que utilizan los docentes para desarrollar las actividades metodológicas privilegian el desarrollo de competencias aptitudinales. Por lo tanto, debería pensarse en la posibilidad de plantear una estrategia que les permita a los docentes fortalecer en los estudiantes, el desarrollo de competencias conceptuales, actitudinales y socio-afectivas. Al analizar la educación matemática que actualmente se imparte en los programas de las Ciencias de la Computación, es necesario los aportes de los estudiantes, egresados y docentes, organizando un grupo interdisciplinario, conformado por Ingenieros de Sistemas y educadores profesionales en el área de la Matemática, con el fin de discutir las competencias, temáticas, metodologías de enseñanza y aprendizaje y evaluación necesarias en el proceso formativo.

Agradecimientos.

Por su tiempo y acompañamiento agradezco a mi hija Nathalia Argote Lopez quien es mi luz en el arduo camino de la educación.

Referencias

- ACOFI, & Asociación Colombiana de Facultades de Ingeniería. (2005). Marco de Fundamentación Conceptual. Especificaciones de Prueba ECAES de Ingeniería de Sistemas. Bogotá.
- Antioquia, U. d. (2006). Documento Rector: Transformación curricular programa ingeniería de sistemas.
- Camarena, P. (1984). El currículo de las matemáticas en ingeniería. Memorias de las Mesas redondas sobre definición de líneas de investigación en el IPN.
- Camarena, P. (2009). La matemática en el contexto de las ciencias. 15-25.
- Camarena, P. (2010). La modelación matemática en la formación del ingeniero. Colombia. (1994). Ley 115 de febrero 8 de 1994. Ley General de Educación. Bogotá.
- Hoyos, S., Hoyos, P., & Cabas, H. (2004). Currículo y Planeación Educativa. Bogotá D.C: Editorial Magisterio. MEN. (1998). Lineamientos Curriculares. Bogotá.

Describir la clase, una acción para mejorar el aprendizaje de las matemáticas

Línea Temática: 3. Prácticas curriculares para la reducción del abandono. Métodos que promueven aprendizaje activo.

Diego Armando Nicasio Tovar

diegonicasio@gmail.com

Mexico Universidad de Guanajuato

Berta Lucía Robledo Muñoz

bertitarobledo@outlook.com

Mexico Universidad de Guanajuato

Resumen.

El campo de la intervención pedagógica es rico, complejo y dinámico (ZABALA, 2007:7) por ello sumergirse en la aventura de practicar la docencia, es un reto nada sencillo, aunque muchos consideren que es lo más fácil del mundo. El impacto que las prácticas educativas escolares tienen en los alumnos pueden encaminarlo a continuar la senda del éxito mediante el proceso educativo formal o a abandonarlo definitivamente, ante la impotencia de encontrar sentido a lo que la escuela le brinda. Es por ello que el desafío de la docencia es encontrar sentido a la práctica de la enseñanza mediante el conocimiento suficiente no sólo del área disciplinar que se aborda; sino también de los varios elementos que componen la práctica educativa para darles consistencia y poder brindar al alumno las herramientas suficientes que necesita para lograr su autonomía educativa y fortalecer sus habilidades de aprendizaje en áreas que generalmente pueden resultar un reto en su vida como lo es el aprendizaje de las matemáticas. En la intervención educativa realizada en este trabajo planteamos la necesidad de que el docente reflexione sobre sus estrategias de enseñanza en el manejo de las variables que configuran la práctica educativa y lo referentes de análisis que ésta tiene, con la finalidad de encontrar sentido a su quehacer docente y a la tarea del alumno antes, durante y después de su jornada escolar. Es un ejercicio que entiende la necesidad de estar en constante innovación en las formas de enseñar y aprender que implica el fenómeno educativo, con lo cual se busca también identificar el impacto que estas prácticas tienen en los procesos de permanencia o abandono en las escuelas de nivel medio superior, pero también se plantea la reflexión del alumno sobre su propio proceso de aprendizaje, fomentado la crítica hacia su propio proceso de aprendizaje.

En el siguiente trabajo presentamos la implementación de estrategia para las asignaturas de álgebra 2 y Geometría Analítica. La estrategia se dividió en tres tácticas y se asignó aleatoriamente una a cada alumno. La actividad se subió a la plataforma *Classroom* cada semana durante 16 semanas. Las opciones

fueron: Opción A (grupo 2): Estructurar los apuntes de clase indicando claramente lo que corresponde a: teoría, fórmulas y procedimientos, ejercicios de explicación y ejercicios autónomos. Opción B (grupo 3) hacer una descripción sobre los temas revisados en clase describiendo: conocimiento nuevo, conocimiento reforzado, dudas y recomendaciones para el profesor sobre las futuras revisiones del tema. Opción C (grupo 1). Alternar las opciones A y B cada semana.

Al hacer el comparativo de los resultados en las evaluaciones finales, realizadas por personas externas al asesor que imparte la materia, observamos que los 84 alumnos de Álgebra y los 114 alumnos de Geometría Analítica mejoraron el promedio de las calificaciones, disminuyeron los índices de reprobación y aumentó el índice de aprobación, siendo el grupo 2 (Opción a) los alumnos que mejor rendimiento tuvieron. Estos datos nos permiten hacer diversas interpretaciones, en torno a los procesos de enseñanza-aprendizaje para la didáctica de las matemáticas en el nivel medio superior, ya que es una de las asignaturas con mayor índice de reprobación y rezago. Promover la reflexión es clave para evitar la deserción escolar, la cual en algunos casos es el resultado de un continuo desinterés y apatía hacia las matemáticas.

Descriptor o Palabras Clave: Práctica educativa, Innovación, Variables de enseñanza- aprendizaje, Habilidades de aprendizaje.

1. INTRODUCCIÓN

La tarea principal del docente consiste en favorecer la cultura del aprendizaje en diferentes áreas y posibilidades de acuerdo con el potencial de su alumnado. Este principio, que pareciera sencillo y básico de lograr, en cualquier nivel educativo implica un complejo reto para todos. En tal proceso convergen aspectos diversos de índole significativa que impactan de forma positiva o negativa en el alumno según el manejo que el docente haga de ellos. De ahí que el enfoque de la enseñanza mientras más colaborativo, colegiado, innovador, equitativo, pacífico y demócrata se desarrolle, mejores serán los resultados que obtengamos en los alumnos porque además estos rubros, permitirán una mejor inclusión de la diversidad en los diferentes estilos de aprendizaje que nuestros estudiantes desarrollen.

De acuerdo con las corrientes pedagógicas tradicionales, la exposición por parte del docente como una actividad clave en los procesos de desarrollo de aprendizaje, es cada vez menos requerida en las aulas. Sin embargo, las estrategias de enseñanza que le permitan desarrollar en el alumno diversos potenciales de autonomía, reflexión, solución de problemas, empatía por los semejantes y niveles superiores de aprendizaje; son los requerimientos clave en los docentes, en que se demanda mayor actualización para comprender mejor

cómo aprenden sus alumnos y cómo puede, como docente, potenciar la formación de alumnos autónomos y propositivos en las diversas áreas del conocimiento (REIMERS, 2016).

Los enfoques modernos dentro de la pedagogía de la enseñanza, pone énfasis en los procesos de evaluación, de tal forma que resulten los más flexibles, pertinentes, equitativos y relevantes. Todo ello con la finalidad de que los conocimientos, habilidades y actitudes que se promuevan, logren que el estudiante afronte los retos de la vida presente y futura; que sean sujetos con voz y voto en lo que desean aprender y cómo lo están aprendiendo; de esta manera, a término del proceso de enseñanza de la asignatura, el alumno puede valorar los “rasgos deseables” de aprendizaje que ha alcanzado al final del proceso, el cual ha sido desarrollado en un ambiente de aprendizaje motivante que lo conduce a mejorar constantemente sus logros y plantearse nuevos retos (COLL, 2013).

Además, considerar la relevancia de los aprendizajes en el sentido de que los jóvenes se encuentran en un mundo dinámico y vertiginosamente cambiante en cuanto al progreso del conocimiento y por ello mantener un aprendizaje siempre abierto a saber que lo útil de aprender ahora, lo seguirá siendo en unos años, hace indispensable ofrecer espacios curriculares que atiendan intereses y necesidades individuales que les abran oportunidades en otro momento de su formación, para resolver problemas, sopesar opciones, tomar decisiones y ayudar a comprender mejor su entorno (PERKINS, 2014).

Considérese además que el avance tecnológico que vivimos en la actualidad ha hecho que el área de las matemáticas se vea transformado en situaciones diversas. Por ejemplo, en educación básica la enseñanza de los logaritmos fue una constante de enseñanza para las denominadas operaciones básicas que cada vez se hacían más grandes en cuanto al manejo de dígitos; sin embargo, con la llegada de la calculadora de bolsillo pasó a un segundo plano para la mayoría de la población, llegando incluso a enseñar el uso de la calculadora como recursos para la solución de operaciones. Sin embargo, para la construcción de procesos de mayor complejidad como lo es la lógica algebraica, el campo geométrico multidimensional, la transversalidad en la química, física, etc., sigue siendo necesaria la constitución madura y suficiente de una lógica matemática que ubica a muchos estudiantes en rezago dentro de esta temática. De ahí que la postura de los aprendizajes clave entendidos como un conjunto de conocimientos, prácticas, habilidades, actitudes y valores fundamentales que contribuyen sustancialmente al crecimiento integral del estudiante (COLL, 2006) sea un punto de partida esencial en la enseñanza de cualquier asignatura que se comparta con los alumnos.

Las materias de matemáticas presentan continuidad a lo largo de todo el proceso de educación básica y de nivel medio superior, por lo que es de esperarse que conforme se avance de grado la complejidad es mayor, si un tema en la educación básica no se entendió, comprendió o dominó de buena manera eso repercute en grados superiores donde se revisan temas más complejos que requieren de ese o esos temas, es decir, lo que no se aprende en primaria y secundaria en el nivel medio superior disminuye el rendimiento de los alumnos. En nuestro plan de estudios de nivel medio superior de la materia de Álgebra 2 es continuidad de la materia de Álgebra 1 y la materia de Geometría Analítica es continuidad de la materia de Geometría y Trigonometría. Tanto la materia de Álgebra 2 como la materia de Geometría Analítica son más complejas que sus prerequisites porque los procesos de planteamiento y resolución de ejercicios y problemas implican mayor análisis y dominio de diversas operaciones, por lo que estas materias presentan mayores índices de reprobación y deserción.

2. METODOLOGÍA

En trabajos de CLABES VIII se plantearon diversos recursos para comprender y detener el rezago y abandono de los estudiantes en el Nivel Medio Superior y Superior por factor de bloqueo con el área de las matemáticas. De esta forma los trabajos con las TIC's para fomentar procesos de autoevaluación (Univ. de Luján, 2018); La evaluación de aplicaciones educativas móviles como apoyo en el proceso de enseñanza-aprendizaje dentro de la cátedra de fundamentos de matemática (Escuela Politécnica Nacional de Ecuador, 2018); Modelo de trabajo para la enseñanza de la matemática a estudiantes con necesidades especiales asociadas a discapacidad sensorial y motora en contextos de educación superior (Pontificia Universidad Católica de Chile, 2018) entre otros, nos abrieron la inquietud de hacer un trabajo de reflexión sobre los procesos que estamos llevando en nuestra institución respecto al aprendizaje del área de matemáticas y cómo nuestros alumnos están interpretando desde su perspectiva, las diferentes formas de enseñanza que trabajamos con ellos. De esta forma podremos darnos cuenta de cuáles son aquellas estrategias de enseñanza que apoyan o inciden en un mejor rendimiento académico del alumno o bien, cuáles son las situaciones de enseñanza que propician un mayor rezago o abandono del estudiante hacia esta asignatura y por ende a su futuro en la Educación Media.

Nuestra observación sobre los trabajos de CLABES y los procesos de enseñanza acorde al área de matemáticas, nos llevó a proponer actividades de enseñanza que ayudaran a los alumnos a reflexionar sobre su aprendizaje y hacerlos corresponsables del mismo, para salir de la clásica actividad didáctica de asignación de ejercicios de refuerzo por parte del maestro y que los alumnos resuelven en casa.

Formulamos una hipótesis: *la reflexión-acción de los alumnos sobre de los temas de clases en la materia de matemáticas, estructura su aprendizaje de mejor manera; lo que se ve reflejado en un mejor aprovechamiento académico, mayor porcentaje de aprobación, menor rezago y deserción en las materias de matemáticas.* Para demostrar esta hipótesis, asignamos diferentes actividades de aprendizaje a dos grupos en la materia de álgebra 2 y tres grupos de la materia de geometría analítica; involucramos un total de 194 alumnos. Los avances que se tenían en los ejercicios didácticos sugeridos por el asesor, se reportaban en una plataforma de trabajo en línea llamada *classroom*, que se habilitó para trabajar este supuesto.

La actividad didáctica consistía en que durante un semestre, cada semana un grupo de alumnos, debía hacer una relatoría donde describieran los temas analizados en clase basados en cuatro momentos: 1. Conocimiento nuevo, 2. Conocimiento reforzado, 3. Dudas sobre los temas de clase y 4. Recomendaciones al profesor sobre la revisión de los temas. En estas relatorías los alumnos reflexionaban sobre su aprendizaje y se encaminaban a estudiar con mayor autonomía los temas que se examinaban en clase; en especial los temas en los que se presentaban más dudas. Como punto de contraste, otro grupo de alumnos sólo debía dar estructura a los apuntes de clase indicando en ellos: la teoría que se había discutido, las fórmulas y procedimientos que se usaron, los ejercicios expuestos por el docente y los ejercicios de refuerzo que se resolvían en conjunto; y un tercer grupo que alternadamente cada semana, debían hacer ambas acciones tanto la actividad de relatoría como la organización de sus apuntes.

La asignación de actividades fue asignada de manera aleatoria apoyados en un programa de Excel®, y para no influir en los resultados, los alumnos mantuvieron de manera anónima cuál fue la actividad asignada, por lo cual los reportes realizados por los alumnos fueron valorados hasta el final del semestre.

Los resultados de las tres actividades de plataforma se compararon con la evaluación que hace al final del semestre la dirección del subsistema de Educación Media Superior al que pertenece la escuela. A esta evaluación la denominamos “evaluación externa”. Consideramos este referente para observar en qué medida, los alumnos mejoraron su rendimiento académico y cómo disminuyeron estándares de reprobación, rezago y deserción en el área de matemáticas en su calificación final de semestre. También comparamos los resultados con los números del semestre anterior para notar las diferencias de resultados con los mismos alumnos al no aplicar la estrategia que sugerimos en este proceso.

3. RESULTADOS

En el caso de la asignatura de Álgebra, los resultados para los 88 alumnos en los que se implementó la actividad se muestran en las Tablas 1 y 2, el grupo de la actividad 1 (relatoría y apuntes alternados) fue de 26 alumnos, el grupo de la actividad 2 (relatoría) fue de 23 alumnos y el grupo 3 (apuntes) fue de 35 alumnos. La Tabla 1 muestra los resultados de la materia de Álgebra 1 (en donde no se implementó la actividad de investigación) y la Tabla 2 muestra los resultados de la asignatura de Álgebra 2 (en donde sí se implementó la investigación).

Tabla 1. Resultados de la evaluación externa y calificación final de la materia de Álgebra 1.

Grupo	#Alumnos	Evaluación externa				Calificación final		Aprobación	
		Promedio	esviación. Estándar	Calificación superior a 6	Calificación superior a 7	Promedio	esviación. Estándar	#Alumnos	Porcentaje
1	26	5.36	1.51	7	6	6.57	1.49	16	62%
2	23	5.49	1.99	8	5	6.86	1.23	14	61%
3	35	5.03	1.57	9	5	6.78	1.61	20	57%

Tabla 2. Resultados de la evaluación externa y calificación final de la materia de Álgebra 2.

Grupo	#Alumnos	Evaluación externa				Calificación final		Aprobación	
		Promedio	esviación. Estándar	Calificación superior a 6	Calificación superior a 7	Promedio	esviación. Estándar	#Alumnos	Porcentaje
1	26	5.58	1.78	14	8	6.90	1.51	18	69%
2	23	5.75	1.32	13	10	7.86	0.82	19	83%
3	35	5.55	1.98	12	8	7.43	1.63	23	66%

Respecto a la evaluación externa, promedio de los alumnos en las tres actividades aumentó para los tres grupos, se contó el número de alumnos con calificación superior a seis porque en la calificación mínima aprobatoria en el Sistema de Educación Pública Nacional, y el número de alumnos con calificación superior a siete porque es la calificación mínima aprobatoria del subsistema al que pertenecemos. Para los tres grupos de estudio el número de alumnos que aprobaron la evaluación externa fue mayor en el semestre en el que se implementó la actividad de descripción y estructura de apuntes, en el caso de los alumnos con la actividad de la relatoría la desviación estándar fue menor, lo que representa que los resultados de este grupo fueron más homogéneos.

Respecto a la calificación final, en el semestre en el que sí se implementó la actividad de investigación el promedio y el porcentaje de aprobación aumentó, para el caso de las actividades 1 y 3 el porcentaje de aprobación aumentó 7 y 9 % respectivamente, para el caso del grupo 2 fue de 22 % , el promedio de este grupo fue el que mayor aumento tuvo y la desviación estándar fue menor, es decir, la actividad 2 tuvo mayor aumento en los resultados externos y finales y los alumnos de este grupo tuvieron resultados más homogéneos que los de los grupos 1 y 3.

En el caso de los alumnos de la materia de Geometría se muestra en las Tablas 3 y 4. En este caso el grupo 1 (relatoría y apuntes alternados) fue de 35 alumnos, el grupo 2 (relatoría) fue de 36 alumnos y el grupo 3 (apuntes) fue de 43 alumnos. En la Tabla 3 se indican los resultados de la evaluación externa y la calificación final del semestre donde llevaron Geometría y Trigonometría (semestre sin la implementación de la actividad de investigación) y en la Tabla 4 los resultados de la asignatura de Geometría Analítica. De igual manera se indica el número de alumnos con calificación mayor a seis y a siete en la evaluación externa por la comparación del subsistema con el sistema nacional y para la evaluación final sólo consideramos como aprobatorias, las calificaciones superiores a siete por ser ésta la calificación mínima aprobatoria del subsistema de Educación Media Superior al que pertenecemos.

Tabla 3. Resultados de la evaluación externa y calificación final de la materia de Geometría y Trigonometría.

Grupo	#Alumnos	Evaluación externa				Calificación final		Aprobación	
		Promedio	esviación. Estándar	Calificación superior a 6	Calificación superior a 7	Promedio	esviación. Estándar	#Alumnos	Porcentaje
1	35	6.86	1.52	26	21	7.25	1.20	26	74%
2	36	6.01	1.99	19	13	6.55	1.45	17	47%
3	43	6.78	1.63	25	21	7.32	1.38	28	65%

Tabla 4. Resultados de la evaluación externa y calificación final de la materia de Geometría Analítica.

Grupo	#Alumnos	Evaluación externa				Calificación final		Aprobación	
		Promedio	esviación. Estándar	Calificación superior a 6	Calificación superior a 7	Promedio	esviación. Estándar	#Alumnos	Porcentaje
1	35	6.26	1.94	23	19	7.51	1.66	26	74%
2	36	5.45	1.84	15	9	6.92	1.58	21	58%
3	43	6.70	2.24	26	22	7.51	1.58	31	72%

Globalmente se observa en Tablas 3 y 4 que hay una disminución en el promedio de los resultados y en el número de alumnos que aprobaron la evaluación externa, esto se puede atribuir a que los temas de la asignatura de Geometría Analítica son más complejos que los de la materia de Geometría y Trigonometría, en la segunda alrededor del 50 % de los temas son temas que en se estudiaron en materias de educación básica, mientras que en la asignatura de Geometría Analítica los temas conocidos al principio del curso solo abarca un 25 % y el 75 % restante abarca procedimientos nuevos que implican un dominio de temas revisados en Álgebra 1 y 2 y Geometría y Trigonometría.

En los resultados finales, observamos que en los alumnos del grupo 1 se mantuvo el índice de aprobación, pero se aumentó el promedio de desempeño; en el caso de los alumnos de los grupos 2 y 3 aumentamos el índice de aprobación y el promedio; siendo el grupo 2 el que mejor desempeño tuvo. El grupo 3 mejoró su promedio 0. 29 puntos y 7 % en el índice de aprobación, mientras el grupo 2

mejoró su promedio 0.37 puntos y 9 % en índice de aprobación. Respecto a los resultados de la desviación estándar el grupo de la relatoría (grupo 2) mantuvo mayor homogeneidad.

4. CONCLUSIONES

Los resultados del semestre en donde se implementó la actividad innovadora de descripción de la clase, 84 alumnos en el caso de Álgebra y 114 alumnos en el caso de Geometría mejoraron el promedio de desempeño en sus evaluaciones; disminuyeron los índices de reprobación y aumentaron los índices de aprobación. De las tres diferentes actividades que se implementaron, los alumnos del grupo 2, los cuales semana a semana hicieron una reflexión descriptiva de los temas revisados en clase, fueron los que mejor resultado tuvieron. Concluimos pues que de acuerdo a lo planteado en nuestra hipótesis los alumnos que hicieron una reflexión de su aprendizaje sí mejoraron su desempeño y se mostraron más conscientes de sus aprendizajes; por lo que podemos aseverar que los alumnos de Nivel Medio Superior son capaces de responsabilizarse de su propio aprendizaje, cuando los docentes implementamos actividades que promueven mayor autonomía didáctica, reflexión e innovación en las estrategias de enseñanza.

Pese a la complejidad conceptual y lógica de las diversas asignaturas de matemáticas, con la estrategia implementada en la plataforma, los alumnos se mostraron más participativos y cuestionaban los procesos en la solución de problemas, durante las sesiones presenciales, incluso algunos de ellos revisaban previamente los temas a analizar en las clases por iniciativa propia y así realizaban con mayor entusiasmo sus apuntes o descripciones según les hubiere tocado.

También definimos que la evidencia de resultados en la materia de álgebra, fue mejor ya que para el caso de Geometría Analítica los temas de estudio son más complejos. Las actitudes positivas en los alumnos de segundo semestre, eran más notorias que para los alumnos de cuarto semestre, lo que nos lleva a considerar el hecho de que al implementar una actividad didáctica como la que hicimos en este ejercicio, desde los primeros semestres, puede coadyuvar en la promoción del aprendizaje autónomo en el alumno y en la práctica reflexiva de las estrategias de enseñanza que usamos los docentes con la intención de hacer una re-alimentación del proceso enseñanza – aprendizaje con mayor crítica y fundamento.

Promover el aprendizaje autónomo desde niveles iniciales en los estudiantes de Nivel Medio Superior nos ayudará a atender y mejorar el rendimiento en las diversas materias, a lo largo de su formación académica y personal. Con ello

deducimos que este potencial nos ayudaría a minimizar el fenómeno del abandono escolar por temor a la complejidad de ciertas materias, como lo son las matemáticas. Creemos que la deserción escolar no es una acción individual, sino el resultado de un proceso de rezago, dudas, desinterés y apatía del sistema educativo muchas veces motivado por estrategias de enseñanza fallidas por parte del docente. Enfocar más las estrategias de enseñanza a actividades que consideren al alumno protagonista de su aprendizaje, nos facilita el logro de mejoras en los resultados de evaluaciones de desempeño en los alumnos y a mediano plazo personas comprometidas, responsables y ocupadas de su aprendizaje integral y por qué no, hasta del cuidado con su entorno.

5. BIBLIOGRAFÍA

1. Alvarado Monárdez, Nicolás. Modelo de trabajo para la enseñanza de la matemática a estudiantes con necesidades especiales asociadas a discapacidad sensorial y motora en contextos de educación superior. Pontificia Universidad Católica de Chile. CLABES 2018.
2. Alvarado y Reyes, Modelo de trabajo para la enseñanza de la matemática a estudiantes con necesidades especiales asociadas a discapacidad sensorial y motora en contextos de educación superior. Pontificia Universidad Católica de Chile. CLABES 2018.
3. Coll, César, 2016, "El currículo escolar en el marco de la nueva ecología del aprendizaje", en *Revista Aula*, núm, 219, México, febrero de 2013, pp. 31-36. Consultado en mayo de 2016 en: http://www.psyed.edu.es/prodGrintie/articulos/Coll_CurriculumEscolarNuevaEcologia.pdf
4. Coll, César y Elena Martin, 2006, *Vigencia del debate curricular. Aprendizajes básicos, competencias y estándares*, México, SEP, Serie Cuadernos de la Reforma.
5. Ferrero, Oloris, Luchinis, Aplicación de las tecnologías de la información y la comunicación para autoevaluaciones por competencias en la enseñanza de la matemática. Universidad Nacional de Luján, CLABES 2018.
6. Nicasio, Robledo, La evaluación en la enseñanza de la química, una experiencia docente desde el modelo didáctico aprendizaje basado en problemas que transforma nuestras actitudes hacia la vida. Universidad de Guanajuato, México, CLABES 2018.
7. Perkins, David, 2014, *Future Wise: Educating our children for a changing world*, Nueva York, John Willey & Sons.
8. Reimers, Fernando, "Si no cambia la cultura pedagógica, no cambia nada", en *Educación Futura*, núm. 2, México, febrero de 2016.

El acompañamiento como una metodología implementada en los distintos cursos del programa de química farmacéutica como motivador para el aprendizaje y la permanencia

Línea Temática. Prácticas curriculares para la reducción del abandono.

Rosendo Ricardo Archbold Joseph

rosendo.archbold@udea.edu.co

Colombia Universidad de Antioquia

Wiston Quiñones Flecher

quinones@udea.edu.co

Colombia Universidad de antioquia

Resumen:

El objetivo de este trabajo es reportar la metodología de “acompañamiento” como una herramienta preventiva en el problema de la deserción, ante las dificultades académicas que presentan un elevado porcentaje de los alumnos que ingresan a los distintos programas académicos de la Universidad de Antioquia y en especial al programa de Química Farmacéutica. Este problema aqueja a un número importante de estudiantes en Colombia, reportándose en el año 2014 de acuerdo con el Ministerio de Educación Nacional, una tasa de deserción acumulada del sistema universitario del 50% (Navarro 2016), situación que compulso al Departamento Nacional de Planeación a fijarse una meta como país en disminuir al 25 % para el año 2019, según se contempla en el documento Visión Colombia II Centenario 2019 (Ministerio de educación Nacional, 2009). Para ello, el programa de Química Farmacéutica de la Universidad de Antioquia, desarrolló en los cursos de su malla curricular la metodología de “acompañamiento” con el propósito de que los estudiantes con la ayuda del profesor mejorasen su rendimiento y de esta forma se motiven a continuar y terminar sus estudios. Dicha metodología se fundamenta en los referentes teóricos: Aprendizaje Significativo de Ausubel (2002), complementada con varios postulados de la teoría del Aprendizaje Significativo Crítico de Moreira (2005) y la teoría de Vygotsky (2010), integrándolas en un proceso de mediación de acuerdo con la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP).

En el presenta escrito se muestra algunos logros a partir de una prueba piloto efectuada en el curso de Tecnología Farmacéutica I, con un abordaje de los datos de orden cualitativo con algunas interpretaciones cuantitativas. La intervención se realizo en dos cursos paralelos de esta asignatura, conformados cada uno, por una población de 40 estudiantes en el semestre 2011-1, cada

conjunto se considero como un estudio de caso colectivo (Stake, 1998) y una unidad de análisis.

El tratamiento de la información derivada del test, las observaciones realizadas por el docente en el aula; y los talleres, la resolución de problemas, las intervenciones en los foros y los trabajos de acompañamiento efectuados por los estudiantes, fueron analizados mediante la agrupación de datos y su posterior descripción e interpretación. Tomándose como factor el tipo de metodología utilizada en cada grupo (metodología enseñanza aprendizaje con acompañamiento contrastado con el grupo sin acompañamiento o tradicional) y como variable dependiente la nota final obtenida al culminar el semestre. Dichos resultados nos condujeron, en primer lugar, a un conjunto de evidencias que valoran como pertinentes, apropiados y comprensibles los materiales utilizados en las actividades efectuadas en el aula, y en segundo lugar, nos posibilitaron deducir que los alumnos del grupo con acompañamiento, mostraron indicios de haber obtenido aprendizaje significativo y crítico, con relación al dominio del lenguaje técnico farmacéutico. También se pudo inferir que los estudiantes al ver las mejoras en su rendimiento académico se motivan a continuar sus estudios.

Descriptorios o Palabras Clave: Aprendizaje significativo, zona de desarrollo próximo, conceptos previos, abandono, permanencia.

1. Introducción

El reto del profesorado en la educación farmacéutica actual es; ¿cómo realizar su trabajo para que el estudiante se involucre activamente en su aprendizaje y adquiera los conocimientos científicos, así como, las actitudes necesarias para que se adapten a los cambios que se producen en la atención sanitaria farmacéutica? Estas buscan de acuerdo con la Organización Mundial de la Salud (OMS) identificar siete roles (el farmacéutico de las siete estrellas), consideradas como cualidades mínimas y esenciales del farmacéutico en los sistemas sanitarios a nivel mundial, a los cuales, la Federación Internacional de Farmacia (FIP) y la Asociación Europea de Facultades de Farmacia (EAFP) ha agregado el de ser “un profesional científico”. Estos planteamientos coinciden con los trazados en esta investigación, así como, los señalados por el grupo consultivo de Vancouver, que establece; que la educación debe estar más centrada en el estudiante, él cual, debe participar activamente en el proceso de aprendizaje, enfatizando también, la importancia de desarrollar las habilidades encaminadas a la solución de problemas y al desarrollo del aprendizaje significativo crítico.

2. Modelo de acompañamiento académico.

Para la Facultad de Ciencias Farmacéuticas y Alimentarias, el rendimiento académico ha sido una preocupación permanente de directivos, docentes y estudiantes, especialmente cuando los estudiantes que ingresan a sus programas presentan una serie de dificultades que les impide acoplarse al proceso de enseñanza aprendizaje de la institución. En este sentido y de acuerdo con Pizarro (1985), el rendimiento académico es una medida de las capacidades respondientes o indicativas que manifiesta, en forma estimativa, lo que una persona ha aprendido como consecuencia de un proceso de instrucción o formación, el mismo autor Pizarro (1978), plantea el rendimiento académico desde la perspectiva del alumno, como la capacidad respondiente de éste frente a estímulos educativos, la cual es susceptible de ser interpretada según objetivos o propósitos educativos ya establecidos.

En esa dirección la metodología de “Acompañamiento”, recoge las dos miradas planteadas por Pizarro (arriba referenciado), dándole al profesor una herramienta didáctica para compartir con el estudiante los objetivos y las aplicaciones de su cursos en el medio laboral de la profesión, y así le encuentre sentido y le motive a estudiar, y trabajar los distintos temas que conforman la asignatura a la luz de las distintas fuentes que enriquecen ese conocimiento.

El acompañamiento. Es una actividad que los estudiantes matriculados en la asignatura, deben realizar durante el semestre con la guía y supervisión del profesor, quienes al finalizar el periodo académico deberán presentar su trabajo ante sus compañeros en el aula y entregar al profesor un informe llamado “producto académico”. Para realizar esta actividad se establecieron unos criterios y y pautas, que debieron ser tendidas en cuenta para llevar a feliz término esta metodología. Las cuales se describen a continuación:

Horas de acompañamiento. Tiempo pactado y concertado para la dirección y acompañamiento de los estudiantes, con el fin de realizar actividades formativas que van a la par de las temáticas de la asignatura, tiempo que forma parte de las labores docentes contemplado en cada uno de los cursos teóricos.

Producto del acompañamiento o producto académico. Es un trabajo que el estudiante deberá entregar al finalizar el curso, como resultado del acompañamiento, acorde con los objetivos y problemas propuestos en la asignatura. Se busca con esta actividad que el estudiante conozca como se aplica y que utilidad tienen los contenidos impartidos en la asignatura en el quehacer de la profesión de Químico Farmacéutico.

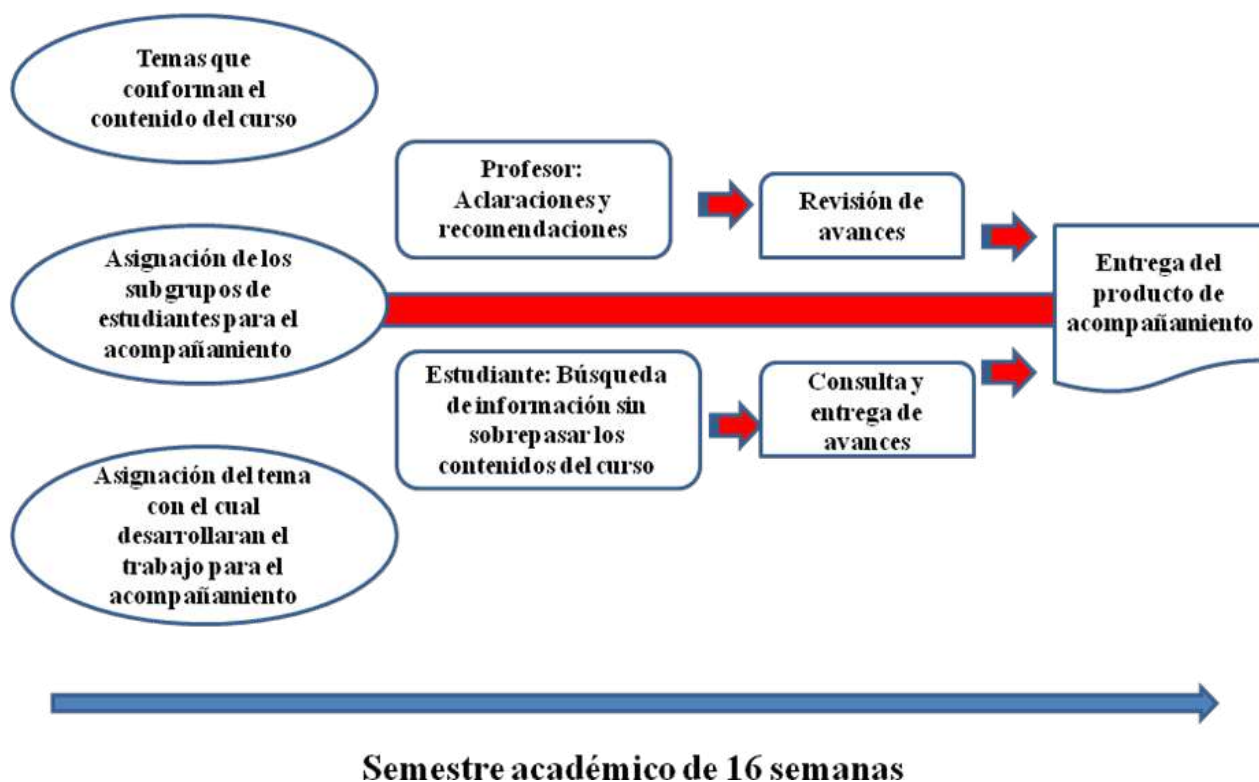
Las pautas a seguir, en el proceso de acompañamiento son las siguientes:

- ✓ Dividir los estudiantes del grupo en subgrupos.

- ✓ Discutir y analizar los alcances y las características de los trabajos asignados
- ✓ Construir el cronograma correspondiente para el periodo académico con las fechas y horas de los acompañamientos por parte del profesor.

En la fig. 1, se presenta un esquema de cómo se realiza las actividades en un curso donde se implementa la metodología del “acompañamiento”. Al inicio de las labores académicas del semestre el profesor pacta con los alumnos los trabajos que se desarrollaran durante el periodo y a la vez, asigna los subgrupos de estudiantes, los cuales, periódicamente tendrán reuniones con el profesor para discutir y analizar los avances presentados y corregir cualquier desviación de los objetivos del trabajo de acompañamiento.

Figura 1. Metodología del “acompañamiento” durante el desarrollo de los temas del curso.



3. Metodología.

La investigación realizada se enmarca dentro del tipo cualitativo y corresponde a un estudio descriptivo e interpretativo. Esta perspectiva metodológica nos permitió interpretar y darle sentido a lo que los otros quieren decir. Así mismo, nos permitió comprender la información obtenida de los estudiantes en consonancia con lo que nos manifiesta Sánchez, D. P. y Rodríguez M. J. C. (2011) intensifica la comprensión del fenómeno, dando vida a los resultados, permitiéndonos captar de los sujetos del estudio, la

información de una forma libre y espontánea, que en muchas ocasiones, son de difícil acceso o incluso imposible de lograr por otras vías. Esa metodología permitió un análisis en profundidad de los datos aportados por los alumnos en las encuestas para conocer los motivos de sus respuestas. De ese modo se complementó los análisis cualitativos y cuantitativos, en coherencia con Hernández, et al., (2006) quienes resaltaron el valor de esta combinación.

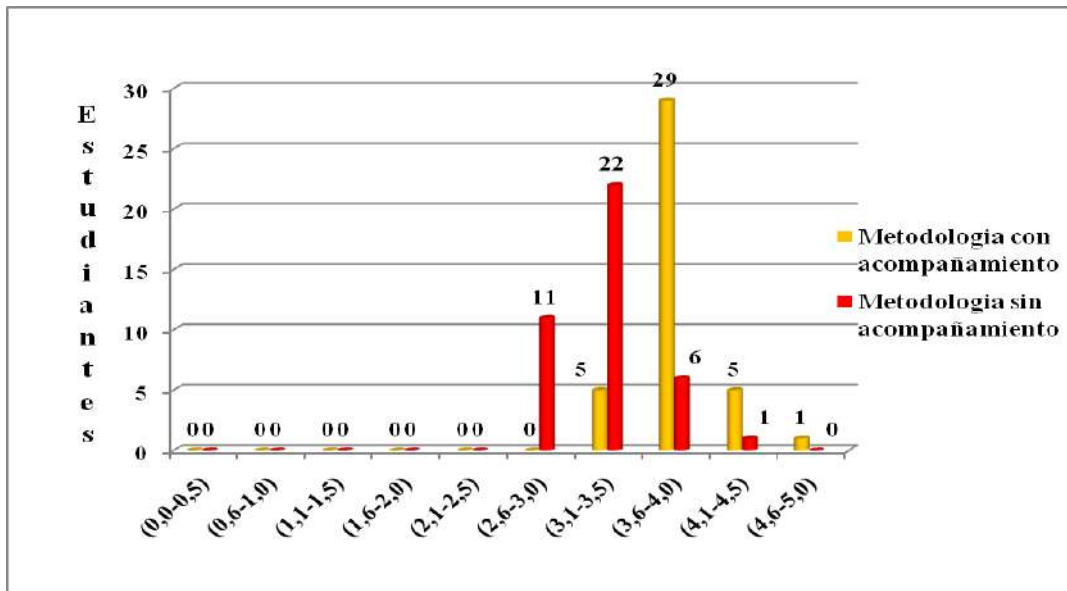
Con esa intención, se abordan algunos elementos de estudio propios del paradigma cuantitativo con el objeto de hacer un análisis de la confiabilidad de los resultados obtenidos por algunos de los instrumentos de recolección de datos implementados, así como para determinar diferencias estadísticamente significativas entre los pretest y posttest aplicados a lo largo de las intervenciones. Las características básicas de un instrumento de medida, relacionadas con la confiabilidad de los valores obtenidos, son la fiabilidad y validez (Moreira y Silveira, 1996). La fiabilidad de un instrumento se refiere a la consistencia de las puntuaciones obtenidas por los mismos individuos cuando son examinados con el mismo cuestionario en diferentes ocasiones. Es una medida de la adecuación y estabilidad de la prueba. Cuando se aborda el estudio de la fiabilidad no interesa lo que el cuestionario mide sino solamente comprobar que éste ofrece los mismos resultados en mediciones repetidas. Cabe anotar, que la fiabilidad no es una propiedad de los test en sí mismos, sino de las interpretaciones, inferencias o usos específicos que se hagan a partir de los datos y medidas que estos proporcionan. Asimismo, no puede hablarse de la fiabilidad en términos absolutos; por ello, se hablar del *grado* de fiabilidad que puedan presentar los instrumentos de medida en un contexto de aplicación determinado.

De acuerdo con lo anterior, para efectuar el análisis de fiabilidad se revisó una serie de métodos empíricos existente en la literatura (método test-retest, método de test paralelos, método de división por mitades y método de Kuder-Richardson), seleccionando el coeficiente alfa de Cronbach (Cronbach, 1951) para realizar el análisis de consistencia interna de los resultados del instrumento de medida implementado en la investigación. Su utilización se debió a que es el de mayor uso en la Universidad de Antioquia y al que recuren un gran grupo de investigadores (Cortina, 1993).

También se recurrió a métodos estadísticos al pretender establecer una comparación entre los resultados obtenidos en el *pretest* y el *posttest* aplicados al inicio y al final de cada uno de los estudios que integraron la investigación, en búsqueda de diferencias estadísticamente significativas entre ellos. Dado que se buscaba comparar dos muestras relacionadas con datos pareados, se hizo uso de la prueba de rangos señalados y pares igualados de Wilcoxon (Siegel y Castellán, 1995).

4. Resultados.

El tratamiento de la información derivada del test, las observaciones, los talleres, la resolución de problemas, las intervenciones en los foros y los trabajos de acompañamiento efectuados por los estudiantes, fueron analizados mediante la agrupación de datos y su posterior descripción e interpretación. Una vez finalizado el semestre 2011-1 y realizado las evaluaciones correspondiente a los distintos tópicos plantados en el aula de clase, se procedió a analizar las notas obtenidas por los alumnos con las dos metodologías. Para su consideración, se tomó como factor el tipo de metodología (metodología enseñanza aprendizaje con acompañamiento y el grupo sin acompañamiento o tradicional) implementada en el aula y como variable dependiente la nota final alcanzado por el alumno, obteniéndose diferencias en el rendimiento final en función del tipo de metodología implementado. En la fig. 2, se presentan los datos comparativos de las notas finales obtenidos por los estudiantes de cada grupo.



obtenidas por los estudiantes en las dos metodologías (metodología enseñanza aprendizaje con acompañamiento y el grupo sin acompañamiento).

Observaciones específicas. Las notas del grupo con acompañamiento se encuentran en el rango que va desde 3,1 hasta 5, mientras que las notas del grupo con la metodología tradicional están desde 2,6 hasta 4, lo que indica que el desempeño del grupo con acompañamiento fue muy superior al no acompañado. En términos generales el promedio del grupo con acompañamiento es de 3,9 y del no acompañado es de 3,5; lo cual es notable al observar directamente la gráfica ya que estos están en los rangos con mayor afluencia de individuos.

5. Consideraciones finales.

Como consecuencia de la puesta en práctica de la metodología, se obtuvieron resultados que conducen a: En primer lugar, a un conjunto de evidencias que valoran como pertinentes, apropiados y comprensibles los materiales utilizados en las actividades desarrolladas en el aula, en segundo lugar estos, nos posibilitaron deducir que los alumnos, mostraron indicios de haber obtenido aprendizaje significativo y crítico, con relación al dominio del lenguaje técnico farmacéutico.

También se pudo inferir que los estudiantes al ver las mejoras en su rendimiento académico se motivan a continuar sus estudios aun cuando tengan que luchar contra las dificultades del entorno que les rodea. Así mismo se detectó, que el estudiante al involucrarse en el proceso de enseñanza aprendizaje se entusiasma a estudiar con más interés reduciendo así la reprobación del curso. Por último se ha encontrado que la metodología de acompañamiento propicia una buena relación profesor-estudiante y estudiante-estudiante al fomentar los trabajos en grupos.

Además, en las consultas realizadas a los docentes se pudo detectar las dificultades de algunos profesores para encontrar aplicaciones de los contenidos de sus cursos en el contexto de la Química Farmacéutica. En síntesis, se recomienda que el docente incluya en sus prácticas en el aula las estrategias didácticas, que contengan procesos que favorezcan el aprendizaje significativo, Así mismo, que reflexionen sobre la evaluación que realizan durante el proceso de enseñanza- aprendizaje debido a que la gran mayoría de profesores, continúan con instrumentos que no dicen nada del aprendizaje significativo. Como también, analicen su papel en las distintas estrategias de aprendizaje en busca de lograr que el aprendiz sea capaz de actuar en forma autónoma y auto regulado.

6. *Agradecimientos*

A la Universidad de Antioquia Medellín-Colombia, y en especial a la **Facultad de Ciencias Farmacéuticas y Alimentarias** por permitirme realizar el proyecto, como también a los estudiantes del programa de Química Farmacéutica por sus aportes y disponibilidad.

7. *Referencias*

- Acevedo, D. J. (2009). Conocimiento didáctico del contenido para la enseñanza de la ciencia (I): El marco teórico. *Revista Eureka Enseñanza Divulgación Científica*.
- Ausubel, D. P. (2002) Adquisición y retención del conocimiento: *Una perspectiva cognitiva*. Universidad de Barcelona. Barcelona: Editorial Paidós Ibérica, S.A.
- Archbold, R. R. (2009) *Suficiencia Investigadora*. Universidad de Burgos.
- Aulton, M. E. (2004) *Farmacia. La ciencia del diseño de las formas farmacéuticas*. Madrid: Elsevier.
- Ceballos, A. (2004) La Escuela Tradicional. Universidad Abierta. Material no publicado. Recuperado de http://www.uhu.es/36102/trabajos_alumnos/pt1_11_12/biblioteca/2historia_educacion/esc_nueva/escuela_tradicional_vs_nueva.pdf

- Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16, 297- 334 (2).
- Cortina, J. M. (1993). What is coefficient alpha? An examination of theory and applications. *Journal of Applied Psychology*, 78(1), 98-104.
- García M, E. (2003) Formación práctica en tecnología farmacéutica. Recursos electrónicos N.C.F. en la fabricación de comprimidos.
Barcelona: Ediciones Universitat de Barcelona.
- Gadamer, H. G. (1991, 1960). Verdad y Método I, Fundamentos de una hermenéutica filosófica. Salamanca España Editorial Sígueme.
- Hernández, S. R. et al. (2006). Metodología de la investigación. 5ª. Edición. Mc Graw Hill. México. Moreira, M. A. (2005). *Aprendizaje Significativo Crítico*. Instituto de Física. Porto Alegre.
- Navarro Roldan, C. (2016). Rendimiento académico: una mirada desde la procrastinación y la motivación intrínseca.
Revista Katharsis, N. 21, pp. 241-271. Recuperado de <http://revistas.iue.edu.co/index.php/katharsis>.
- Moeandin-Ahuerma, F. (2016). El valor de la pregunta hermenéutica en Hans-Georg Gadamer. Argentina. *Revista de Educación y desarrollo*. 39, 99-107.
- Pizarro, R (1985). Riesgos y actitudes del profesor efectivo. *Tesis para optar al grado de Magister en Ciencias de la Educación*.
Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Salzano M, E. F y Moreira, M. A. (2017) *Aprendizaje significativo en la escuela*. Curitiba, Brasil Editorial CRV.
- Sánchez, D. P y Rodríguez M. J. C. (2011) Globalización y educación: repercusiones del fenómeno en los estudiantes y alternat ivas frente al mismo Revista Iberoamericana de Educación / Revista Ibero-americana de Educação Universidad Complutense de Madrid, España
- Siegel, S. & Castellan, N. J. (1995). Estadística no paramétrica, aplicada a las ciencias de la conducta. 4a. edición. México Editorial Trillas
- Stake, R. E. (1998) Investigación con estudio de caso. Segunda Edición. Ediciones Morata S. L. Madrid España.
- Silveira, L. F. y Moreira, M. A. (1996) Validación de un test para verificar si el alumno posee concepciones científicas sobre calor, temperatura y energía interna. Instituto de Física, UFRGS. Caixa Postal, 15051, Campus. 91501-970 Porto Alegre, RS, Brasil.
- Torres de D., M. A., Piñero de V., M., Padilla, C. A., Torres de R. C., Sarache, y Noguera L., S. (2000). Aproximación a un enfoque metodológico para la evaluación curricular. Venezuela. Mérida: Consejo de Desarrollo Científico, Humanístico y Tecnológico de la Universidad de Los Andes.
- Vygotsky, L. (2010). Pensamiento y lenguaje Barcelona 2ª Edición Paidós Ibérica.

Multitasking en el colegio y la universidad: implementación de la técnica del pomodoro para la mejora del rendimiento académico en estudiantes de ingeniería

Línea Temática: 3. Practicas curriculares para la reducción del abandono

Boris Christian Herbas Torrico

borisherbas@gmail.com

Bolivia Universidad Católica Boliviana

Carlos Alejandro Arandia Tavera

a.arandia.t@gmail.com

Bolivia Universidad Católica Boliviana

Nataly V. Murillo

natitanvma@gmail.com

Bolivia Universidad Católica Boliviana

Mariana Quintanilla

mariqm@outlook.com

Bolivia Universidad Católica Boliviana

Resumen.

El crecimiento y la expansión de las tecnologías de telecomunicaciones han creado una generación multitasking de estudiantes que creen que están utilizando el tiempo de manera más eficaz al realizar dos o más tareas simultáneamente. Multitasking se refiere al procesamiento simultáneo de dos o más tareas a través de un proceso de cambio de contexto. Sin embargo, las investigaciones realizadas por neurocientíficos muestran que el multitasking reduce la capacidad del cerebro para recuperar información de manera efectiva. El objetivo de este estudio corresponde a examinar empíricamente si los estudiantes de colegio y universidad actualmente realizan multitasking. Además, si se determina que los estudiantes realizan multitasking, se analizará la implementación de técnicas de mejora de atención de estudiantes para la mejora del rendimiento académico (Técnica de Pomodoro). Inicialmente se implementó un cuestionario estandarizado (Baumgartner et al. 2016) para determinar el grado de multitasking a 631 estudiantes de colegio y 659 estudiantes de universidad en Bolivia. Como resultado del análisis se encontró que los estudiantes de colegio y universidad realizan multitasking en casa, colegio y la universidad. Además, se encontró que, comparado con los estudiantes de colegio, los estudiantes de universidad realizan multitasking en mayor grado. A continuación, se realizó la implementación de la técnica de Pomodoro (Cirillo 2009) para mejorar la atención de 89 estudiantes de ingeniería de tres asignaturas de ingeniería de una universidad boliviana durante los semestres I-

2018 y II-2018. Cuando finalizaron los semestres bajo estudio, se compararon los niveles de rendimiento académico de esas asignaturas con los niveles de rendimiento de cuatro semestres previos (semestres I-2015, II-2015, I-2016, II-2016, I-2017 y II-2017). Como resultado del análisis se encontró que la técnica de Pomodoro redujo el multitasking de los estudiantes de ingeniería y mejoró significativamente el rendimiento académico de los estudiantes para los semestres bajo estudio. Nuestros resultados sugieren que la generación actual de estudiantes de colegio y universidad realizan uso intensivo del multitasking que afecta sus niveles de atención en clase. Entonces, para reducir los niveles de multitasking y mejorar el rendimiento académico, se pueden utilizar técnicas de mejora de atención de los estudiantes, como la Técnica del Pomodoro, que demostró una mejora significativa en el rendimiento académico de los estudiantes de ingeniería de tres asignaturas de ingeniería. En conclusión, la implementación de técnicas de mejora de atención de estudiantes como práctica curricular incrementan el rendimiento académico y reducen el abandono en educación superior.

Descriptor o Palabras Clave: Multitasking, Técnica de Pomodoro, Rendimiento Académico, Técnicas de mejora de atención, Colegio, Universidad.

1. *Introducción*

En la actualidad los estudiantes de colegio y de universidad son hábiles en el uso de nuevas tecnologías (Jones, et al. 2010). Se los ha denominado "nativos digitales" y "generación de red" (Palfrey y Gasser, 2008; Tapscott, 2008). Estudios realizados por Anderson y Rainie (2012) sugieren que los nativos digitales tienen inclinación a realizar multitasking. El multitasking puede incluir por un lado el uso paralelo de múltiples medios digitales como: navegar en la web, revisar y responder correos electrónicos, enviar mensajes de texto instantáneos, revisar redes sociales, y otros (Ophir et al. 2009; Pea et al. 2012). Además, incluye la combinación de medios digitales y actividades no digitales como hacer la tarea, cenar, interacción cara a cara entre otras actividades (Pea et al., 2012). Estudios como el de Monsell (2003), sugieren que el multitasking no solo es realizar dos o más tareas simultáneamente, sino que implica un cambio de tarea o actividad. En este sentido, Rosen et al. (2013), indican que, durante la realización de multitasking, los estudiantes pasan de realizar una tarea principal a realizar una tarea secundaria (por ejemplo, pasar de estudiar para un examen, a usar medios digitales inmediatamente). En consecuencia, realizar múltiples tareas a la vez en una sucesión rápida, provoca que el rendimiento sea menos eficiente (toma más tiempo) y menos efectivo (produce más errores) (Marois & Ivanoff, 2005). Adicionalmente, comparado con otras carreras, los registros académicos de la mayoría de los estudiantes que escogen estudiar ingeniería muestran calificaciones menores y se caracterizan por tasas de abandono mayores. Por ejemplo, la tasa de abandono de estudiantes de ingeniería es la más alta, en comparación con otras carreras (Universia España

2017). Según Felder et al. (1998), entre otras causas, el abandono en ingeniería se debe a la baja aptitud académica, es decir, rendimiento académico. Por tanto, es necesario el estudio del multitasking para ayudar a mejorar el rendimiento académico de estudiantes de ingeniería que se caracterizan por altas tasas de abandono.

Multitasking

Multitasking se refiere al procesamiento simultáneo de dos o más tareas a través de un proceso de cambio de contexto. Con la aparición de los teléfonos inteligentes y las tablets, los estudiantes obtuvieron facilidad para el consumo de información (por ejemplo, revisar sus redes sociales), mientras realizan otras actividades al mismo tiempo (por ejemplo, pasar clases). Este fenómeno es conocido como multitasking y se hace cada vez más común a nivel mundial (Roberts et al. 2005). Diferentes investigadores han examinado los efectos inmediatos del multitasking en la memoria y el funcionamiento cognitivo de los estudiantes (Foerde et al. 2006; Furnham y Bradley 1997). De acuerdo con Junco (2012), las principales actividades de multitasking se enfocan en: (a) envío de mensajes de texto en hora de clases y (b) uso de redes sociales como Facebook o Instagram, entre otras. Además, de acuerdo Ellis y Jauregui (2010), el cerebro no puede procesar dos cosas totalmente distintas al mismo tiempo porque una quedará en segundo plano. Por ejemplo, los estudiantes que estudian escuchando música o utilizan su celular presentan mayor dificultad de recordar sus conocimientos durante un examen (Ellis y Jauregui 2010).

En cuanto al rendimiento académico, existen diferentes autores que corroboran que el multitasking está asociado con un bajo rendimiento. Por ejemplo, Sana et al. (2013) y Ellis y Jauregui (2010) aplicaron una prueba dejando a un grupo de estudiantes realizar multitasking mientras que al otro grupo no se le permitió realizar multitasking. Se encontró que el grupo que no podía realizar multitasking obtuvo una mejor calificación. Por otro lado, Junco (2012) realizó estudios determinando que mientras más multitasking realiza un estudiante, más bajo es su rendimiento académico. Adicionalmente, se encontró el efecto negativo del uso de dispositivos electrónicos mientras se estudia tiene un efecto negativo en el rendimiento académico de los alumnos (Hossain, 2019). En esa misma línea, Levine, et al. (2007) sugieren que, cuando se utilizan dispositivos electrónicos de forma normal para ocio (en lugar de educación), estos interrumpen el aprendizaje en entornos académicos. Adicionalmente, la dependencia de los estudiantes hacia la tecnología facilita la desconcentración durante clases o cuando hacen tareas (Terry et al. 2016). Más aún, estudios recientes identificaron una relación negativa entre el uso de redes sociales (Facebook, MySpace, Twitter y otros) y el rendimiento académico (Rosen et al. 2013; Stollak et al. 2011). Asimismo, Junco y Cotton (2012) indican que el multitasking está relacionado negativamente con el rendimiento en la universidad.

Teoría de la motivación temporal

Existen técnicas de gestión de tiempo que permiten crear hábitos de trabajo ininterrumpido. Una de esas técnicas es la Técnica de Pomodoro (Cirillo 2009) que dividen el tiempo en intervalos de trabajo de 25 minutos y descansos cortos de 5 minutos. Esta técnica se caracteriza por utilizar el enfoque de *timeboxing* (cajas de tiempo) que busca definir y limitar la cantidad de tiempo que se dedica a una actividad para que esta sea exitosa. El *timeboxing* se basa en la Teoría de Motivación Temporal (Steel y Konig 2006), que sugiere que el tiempo es un factor

$$\text{Motivación} = \frac{\text{Expectativas} * \text{Valor}}{1 + \text{Impulsividad} * \text{Retraso}}$$

crítico para la motivación de las personas. La Teoría de Motivación Temporal propone la siguiente ecuación para explicar la motivación:

Donde, (a) *motivación* es el deseo de un resultado particular; (b) *expectativas* es la probabilidad de éxito; (c) *valor* es el premio asociado con el resultado; (d) *impulsividad* es la sensibilidad individual para retrasar la realización de la actividad; y (e) *retraso* es el tiempo de realización.

A continuación, se explica la ecuación presentada anteriormente. Durante la clase un estudiante tiene las opciones de atender a la clase o distraerse (multitasking). El estudiante puede distraerse (multitasking) pero también necesita obtener una buena calificación. El premio de atender a la clase y obtener una buena calificación no es inmediato y recién se conocerá al final del semestre académico. Entonces, en cada clase la motivación de atender al profesor durante la clase para todo el periodo académico de estudio es menor que la motivación de distraerse en la clase (multitasking). En consecuencia, el estudiante preferirá distraerse. Sin embargo, la ecuación también sugiere que, si se reduce el periodo de tiempo largo (atender al profesor por 90 minutos), a periodos más cortos (atender al profesor por periodos de 25 minutos) con pequeños intervalos de descanso (premios inmediatos de 5 minutos para distraerse), entonces la motivación inmediata de atender al profesor en periodos cortos superará la motivación de distraerse en periodos largos. Corroborando la Teoría de Motivación Temporal, Ariga y Lleras (2010) encontraron que, durante periodos largos de tiempo, como clases de 90 minutos, la atención de los estudiantes disminuye porque los sistemas de control cognitivo fallan en mantener la atención de forma activa. Entonces, se deberían introducir periodos de descanso cortos para incrementar la atención los estudiantes. En consecuencia, la implementación de periodos de atención no muy largos y descansos reducidos, no solo incrementarían la motivación de los estudiantes, sino que incrementan su atención mejorando su rendimiento académico y reducirían las tasas de abandono. Además, existen estudios que muestran que una forma de mejorar la productividad es trabajar por intervalos más intensos. Por ejemplo, Perry (2018) muestra que el cerebro puede trabajar a máxima atención durante 52 minutos y luego será necesario tomar un breve descanso

para consolidar la información aprendida. En consecuencia, la literatura sugiere que las tareas de multitasking afectan el rendimiento académico y que las mismas deberían limitarse en clase. Por otro lado, la literatura también sugiere que los periodos largos de atención en clase, deberían reducirse a periodos más pequeños con intervalos cortos de descanso para la consolidación de la información aprendida. Esto incrementaría el rendimiento académico y reduciría el abandono.

Metodología

Inicialmente para determinar la existencia de multitasking en estudiantes de Bolivia, se desarrolló una encuesta de multitasking para estudiantes de colegio y universidad. Inicialmente, se revisó la literatura relevante latinoamericana e internacional para identificar estudios relacionados con multitasking. Debido a la ausencia de estudios en Latinoamérica, se identificó como fuentes relevantes de información estudios realizados por Ophir et al. (2009) y Baumgartner et al. (2017). Basado en estas investigaciones se diseñó un cuestionario estandarizado de 27 preguntas. Tres ítems identifican información demográfica. Ocho ítems miden el uso de simultáneo multimedia para distraerse en clase. Dieciséis ítems miden el uso simultáneo de multimedia en el hogar mientras realizan otras tareas. Los ítems que medían multitasking utilizan escalas Likert de 10 puntos. Para la determinación de si los estudiantes realizan multitasking se utilizó la metodología propuesta por Baumgartner et al. (2017). Específicamente, Baumgartner et al. (2017) sugiere que se calcule el promedio por grupo de preguntas de multitasking (en el colegio y la universidad). Si el resultado, se encuentra por encima de 5 para todas las dimensiones analizadas, los estudiantes realizan multitasking. Posteriormente, en caso de identificarse la existencia de multitasking, se implementará la Técnica de Pomodoro (Cirillo 2006) en tres asignaturas de ingeniería. A continuación, se medirá su efecto en el rendimiento académico comparado con semestres previos donde no se implementó la Técnica de Pomodoro.

2. Resultados

El cuestionario se implementó aleatoriamente el segundo semestre del 2018 en colegios y universidades de Cochabamba-Bolivia. Luego de la aplicación de los cuestionarios se obtuvieron estadígrafos de la muestra. La Tabla 1 presenta el análisis descriptivo de las características demográficas de los estudiantes encuestados. Específicamente, se encuestaron 1290 estudiantes de colegio y universidad. Donde, 44,19% eran hombres y 55,81% eran mujeres. Además, la mayoría de los encuestados eran estudiantes universitarios con una media de 21 años (51,09%).

Tabla 1. Características demográficas de los estudiantes encuestados

Colegiales		Universitarios		Total
Edad	Media	15 años	21 años	

Sexo	Hombre	293	22,71%	277	21,47%	570	44,19%
	Mujer	338	26,20%	382	29,61%	720	55,81%
Total		631	48,91%	659	51,09%	1290	1,00%

A continuación, se procedió a determinar si los estudiantes realizaban multitasking tomando en cuenta las preguntas realizadas en el cuestionario y la metodología propuesta por Baumgartner et al. (2017). Como muestra la Tabla 2, la media indica que, comparado con los estudiantes de colegio, los estudiantes universitarios son los que realizan multitasking en casa y en la universidad (todos los promedios están por encima de 5). En el caso de los estudiantes de colegio se caracterizan por realizar multitasking principalmente en casa y no así en el colegio. El mayor grado de multitasking de los estudiantes de universidad podría explicarse por la mayor autonomía académica que se otorga a los estudiantes de universidad en relación a los de colegio en Bolivia.

Tabla 2. Análisis descriptivo de multitasking en los estudiantes

		ultitasking Casa TV	Multitasking Casa RRSS	Multitasking Casa Mensajería	ultitasking Casa Web	litasking Clase
Colegio	Media	6,00	5,98	5,69	5,79	4,17
	N	661	661	661	661	661
	DS	2,25	2,01	2,03	2,21	2,13
Univ	Media	6,35	6,60	6,41	6,45	5,15
	N	689	689	689	689	689
	DS	2,09	1,90	2,07	2,08	1,80
Total	Media	6,18	6,30	6,06	6,12	4,67
	N	1350	1350	1350	1350	1350
	DS	2,18	1,98	2,08	2,17	2,03

Como los anteriores resultados muestran, los estudiantes de universidad son los que realizan mayor multitasking. En consecuencia, se procedió a implementar la Técnica de Pomodoro a estudiantes de ingeniería que se caracterizan por sus altas tasas de abandono debido al bajo rendimiento académico. En particular, se implementó la Técnica de Pomodoro a 89 estudiantes de las asignaturas de Investigación de Mercados, Ingeniería de Métodos y Sistemas de Producción para los semestres I-2018 y II-2018 de la Carrera de Ing. Industrial de una universidad boliviana. La implementación consistió en que el profesor pidió a los estudiantes que dejen sus equipos electrónicos y atiendan a la asignatura por periodos de 25 minutos con descansos breves de 5 minutos donde podían volver a utilizar sus equipos electrónicos. Luego en la finalización de los semestres de las asignaturas que se implementó la Técnica de Pomodoro, se procedió a comparar los resultados con semestres anteriores de la asignatura donde no se implementó la Técnica de Pomodoro.

Tabla 3. Análisis descriptivo del rendimiento académico con y sin aplicar la técnica Pomodoro

		Investigación de Mercados	Ingeniería de Manufactura	Sistemas de Producción
Con Pomodoro	Media	78,00	79,00	69,00
	DS	19,38	12,04	12,90
Sin Pomodoro	Media	68,64	66,21	64,53
	DS	12,98	11,52	8,65

En la Tabla 3, se observa la nota promedio de los estudiantes universitarios en las tres asignaturas mencionadas con y sin aplicar la técnica Pomodoro. Los resultados de la implementación fueron exitosos porque, comparado con los semestres I-2015, II-2015, I-2016, II-2016, I-2017 y II-2017, las notas en las asignaturas bajo estudio se incrementaron de forma estadísticamente significativa (p

< 0.05), ver Tablas 4, 5, y 6. Específicamente, en la asignatura de Investigación de Mercados y Comercialización el promedio de las notas finales se incrementó de 68.64 puntos (sin Pomodoro) a 78 puntos (con Pomodoro): $F = 4.68$; $p = 0.04$. De la misma forma en la asignatura de Ingeniería de Métodos y Laboratorio las notas finales promedio se incrementaron de 66 puntos (sin Pomodoro) a 81 puntos (con Pomodoro): $F = 40.81$; $p = 0.00$. Finalmente, en la asignatura de Sistemas de Producción, las notas promedio se incrementaron de 64 puntos (sin Pomodoro) a 69 puntos (con Pomodoro): $F = 5.95$; $p = 0.02$.

Tabla 4. Comparación de medias entre el rendimiento académico de la asignatura Investigación de Mercados con y sin la aplicación de la Técnica de Pomodoro

		ANOVA				
		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Investigación de Mercados	Entre grupos	1059,57	1	1059,574,67		,035
	Dentro de grupos	12917,64	57	226,62		
	Total	13977,22	58			

Tabla 5. Comparación de medias entre el rendimiento académico de la asignatura Investigación de Manufactura con y sin la aplicación de la Técnica de Pomodoro

		ANOVA				
		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Ingeniería de	Entre grupos	3967,17	1	3967,1728,93		,000
	Dentro de grupos	14121,07	103	137,09		

Manufactura	Total	18088,24	104
--------------------	-------	----------	-----

Tabla 6. Comparación de medias entre el rendimiento académico de la asignatura Sistemas de Producción con y sin la aplicación de la Técnica de Pomodoro

		ANOVA				
		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Sistemas de Producción	Entre grupos	581,79	1	581,805,94		,016
	Dentro de grupos	14874,64	152	97,86		
	Total	15456,44	153			

3. Conclusiones

Nuestros resultados muestran la existencia de multitasking en colegio y universidad en Bolivia, con una mayor preponderancia en las universidades. A continuación, se procedió a implementar la Técnica de Pomodoro para reducir los efectos negativos de multitasking en el rendimiento de los estudiantes. Como nuestros resultados sugieren, la aplicación de la Técnica de Pomodoro permitió elevar significativamente la motivación, la concentración y el rendimiento académico de los estudiantes de ingeniería y redujo la probabilidad de abandono. Específicamente, como propone Teoría de Motivación Temporal (Steel y König 2006) la motivación inmediata de atender al profesor en periodos cortos de tiempo superó la motivación de distraerse (multitasking) e incrementó su concentración y rendimiento académico durante el semestre. Además, como proponen Ariga y Lleras (2010), la introducción de periodos cortos de descanso de 5 minutos incrementó tanto los sistemas de control cognitivo y la atención activa de los estudiantes. Los resultados de esta investigación podrían ser implementados en otras universidades y escuelas de ingeniería para subir el rendimiento académico de los estudiantes y reducir las tasas de abandono de las universidades.

Bibliografía

- Baumgartner, S. E., Lemmens, J. S., Weeda, W. D., & Huizinga, M. (2017). Measuring Media Multitasking. *Journal of Media Psychology, 29*(2), 1–10. doi:10.1027/1864-1105/a000167
- Ellis, Y., & Jauregui, A. (2010). The Effect of Multitasking on the Grade Performance of Business Students. *Research in Higher Education Journal*.
- Felder, R. M., Felder, G. N., & Dietz, E. J. (1998). A Longitudinal Study of Engineering Student Performance and Retention. V. Comparisons with Traditionally-Taught Students. *Journal of Engineering Education, 87*(4), 469–480. doi:10.1002/j.2168-9830.1998.tb00381.x
- Hossain, M. (2019). *Impact of Mobile Phone Usage on Academic Performance. 118*(January), 164–180.

- Junco, R. (2012). The Relationship Between Frequency of Facebook Use, Participation in Facebook Activities, and Student Engagement. *Computers & Education*.
- Junco, R., y Cotton, S. R. (2012). No A 4 u: The Relationship Between Multitasking and Academic Performance. *Computers & Education*, 59, 1–10.
- Karpinski, A. C., Kirschner, P. A., Ozer, I., Mellott, J. A., & Ochwo, P. (2013). Computers in Human Behavior An exploration of social networking site use, multitasking, and academic performance among United States and European university students. *Computers in Human Behavior*, 29(3), 1182–1192. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2012.10.011>
- Kirschner, P. A., & Karpinski, A. C. (2010). Facebook and Academic Performance. *Computers in Human Behavior*, 26, 1237–1245.
- Koch, I., Lawo, V., Fels, J., & Vorländer, M. (2011). Switching in the Cocktail Party: Exploring Intentional Control of Auditory Selective Attention. *Journal of Experimental Psychology. Human Perception and Performance*, 37(4), 1140–1147.
- Mayer, R., & Moreno, R. (2003). Nine Ways to Reduce Cognitive Load in Multimedia Learning. *Educational Psychologist*, 38(1), 43–52.
- Marois, R., & Ivanoff, J. (2005). Capacity Limits of Information Processing in the Brain. *Trends in Cognitive Sciences*, 9(6), 296– 305.
- Milrad, M., & Spikol, D. (2007). Anytime, Anywhere Learning Supported by Smartphones: Experiences and Results from the MUSIS Project. *Educational Technology y Society*, 10(4), 62–70.
- Perry, P. (2018). Knowing This Fact About Your Brain Can Increase Your Productivity — significantly. *Mind and Brain News Letter*.
- Rosen, L. D., Carrier, L. M., & Cheever, N. A. (n.d.). *Author' s Personal Copy Computers in Human Behavior Facebook and texting made me do it: Media-induced task-switching while studying*.
- Sana, F., Weston, T., & Cepeda , N. (2013). Laptop Multitasking Hinders Cassroom Learning For Both Users and Nearby peers. *Computer & Education*.
- Shah, V., Subramanian, S., Rouis, S., & Limayem, M. (2012). A Study on the Impact of Facebook Usage on Student's social capital and academic performance. *AMCIS 2012 proceedings*.
- Smith, B. G., & Gallicano, T. D. (2015). Terms of Engagement: Analyzing Public Engagement with Organizations Through Social Media. *Computers in Human Behavior*, 53, 82e90.
- Strayer, D. L., & Drews, F. A. (2004). Profiles in Driver Distraction: Effects of Cellphone Conversations on Younger and Older Drivers. *Human Factors*, 46(4), 640–649.
- Swayne, M. (2019). Brains Trained on E-devices May Struggle to Understand Scientific Info. *Medical Xpress*.

Terry, C., Mishra, P., & Roseth, C. (2016). Preference for Multitasking, Technological Dependency, Student Metacognition, & Pervasive Technology Use: An Experimental Intervention. *Computer in Human Behavior*.

Tombu, M. N., Asplund, C. L., Dux, P. E., Godwin, D., Martin, J. W., & Marois, R. (2011). A Unified Attentional Bottleneck in the Human Brain. In *Proceedings of the national academy of Sciences of the United States of America*. Vol. 108(33).

Universia España. (2017). Ingeniería es el Área con Mayor Tasa de Abandono Escolar en España. Retrieved August 22, 2019, from <https://noticias.universia.es/ciencia-tecnologia/noticia/2017/06/27/1153624/ingenieria-area-mayor-tasa-abandono-escolar-espana.html>

Wood, N., & Cowan, N. (1995). The Cocktail Party Phenomenon Revisited. How Frequent are Attention Shifts to One's Name in an Irrelevant Auditory Channel. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 21(1), 255–260.

Análisis metacognitivo de estudiantes de Trabajo Social respecto de la implementación de Aprendizaje Basado en Juegos

Línea Temática: Prácticas curriculares para la reducción del abandono. Métodos que promueven aprendizaje activo (aprendizaje basado en problemas, empleo de TICs para mejorar el desempeño).

Valeria Aylín Infante Villagrán

valeria.a.infante.v@gmail.com

Chile Universidad del Bío-Bío

Anaí Luna Vallejos Alveal

psanai.luna@gmail.com

Chile Universidad del Bío-BíoVerenna

Tampe Araya

vtampe@ubiobio.cl

Chile Universidad del Bío-Bío

Resumen

La educación superior en Latinoamérica atraviesa un proceso de masificación (Brunner, 2012), lo que ha generado un aumento de la diversidad en las aulas, dejando al descubierto nuevas problemáticas, tales como los altos niveles de deserción estudiantil en América Latina y el Caribe (Cuji, Gavilanes y Sánchez, 2017). Existen diversos factores que han influido en esta deserción, entre ellos se encuentran los factores económicos, vocacionales y el rendimiento académico (SIES, 2014).

Las estrategias que mayor impacto han tenido en el rendimiento académico son las metacognitivas (Arteta y Huaire, 2016; Díaz, Pérez, González y Núñez, 2017). Respecto a esto, existen diversas metodologías que fortalecen la metacognición, como por ejemplo el Aprendizaje Basado en Juegos (Mazabuel, 2016). Según Waiyakoon, Khlaisang y Koraneekij (2015) otra la ventaja de esta metodología es que facilita la adquisición de aprendizaje y habilidades en los estudiantes.

En este contexto, este estudio responde a la necesidad de generar acciones para prevenir el abandono por causas académicas, por ello, se pretende conocer las estrategias metacognitivas de un grupo de estudiantes de Trabajo Social de la Universidad del Bío-Bío (UBB) frente a la implementación del Aprendizaje Basado en Juegos.

La investigación fue realizada desde el enfoque cualitativo, particularmente desde el género Investigación Interpretativa. Se realizó la recogida de datos por medio de tres técnicas: observación participante, ficha metacognitiva y un diario de campo que aborda una reflexión metacognitiva respecto a contenidos conceptuales, actitudinales y procedimentales de la actividad. Las últimas dos

técnicas fueron elaboradas en base a la propuesta de dimensiones metacognitivas de Ledezma (citado en Alvarado, R., Zárate J. y Lozano, A. 2013).

De acuerdo a los resultados, gran parte de los estudiantes manifestó haber fortalecido aprendizajes conceptuales. Dos tercios reportaron reflexiones sobre aprendizajes de contenidos teóricos y un tercio manifestó aprendizajes actitudinales. Por otro lado, la mayoría de los estudiantes reportaron utilizar estrategias pasivas de repaso memorístico, mientras que una minoría reflejó una respuesta divergente, apelando a estrategias activas.

Respecto al juego, existe una inclinación a identificarlo como metodología didáctica y participativa. Además, se aprecia mayor fortalecimiento conceptual y actitudinal por medio de este. Sin embargo, los estudiantes reflejan un escaso desarrollo de la dimensión de planificación y autocontrol de la metacognición, lo cual sugiere la necesidad de seguir promoviendo el enfoque profundo y la autonomía en el aprendizaje por medio de las metodologías activas y los análisis metacognitivos.

Se puede concluir que estas metodologías ayudan a los estudiantes a alcanzar los aprendizajes que se le exigen para aprobar las asignaturas y mantenerse en la Educación Superior, sin embargo aún se requiere seguir implementando metodologías que fortalezcan la metacognición.

Descriptor o Palabras Clave: Educación superior, Metacognición, Aprendizaje basado en juegos, Metodología activa.

1. Introducción

Históricamente el ingreso a la educación superior en Chile y Latinoamérica era de un carácter marcadamente elitista, sin embargo, a comienzos de los ochenta se avanzó hacia una masificación, lo que ha desatado actualmente un proceso de universalización (Brunner, 2012). “En los últimos 30 años, el sistema de Educación Superior en Chile experimentó un crecimiento significativo, pasando de una matrícula de pregrado de 165 mil estudiantes, a principios de los años ochenta, a una matrícula de más de 1 millón de estudiantes el año 2012” (Pérez, Grandón, Caniupán y Vargas, 2018)

Esta universalización ha generado un aumento de la diversidad en las aulas, puesto que estudiantes de diversos sectores que antes fueron segregados ahora pueden ingresar a la educación superior por diversas vías de acceso no tradicionales y contando con diversas formas de financiamientos (becas y créditos) (Brunner y Villalobos, 2014). Un ejemplo de estos nuevos mecanismos es el Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la Educación Superior (PACE), el cual tiene por finalidad asegurar el acceso a la educación superior, preparando a los estudiantes con talento académico de sectores vulnerables, velando por su permanencia y titulación oportuna (UNESCO, 2015).

2. Problemática

Entre los desafíos que trae consigo la universalización se encuentra la prevención del abandono, debido a los altos niveles de deserción estudiantil como problemática generalizada en América Latina y el Caribe (Cuji, Gavilanes y Sánchez, 2017).

Los estudios sugieren diversas variables asociadas a la deserción, las cuales, están relacionadas con el ámbito académico, socioeconómico, institucionales y personales” (Khuong, 2014; Bordón, Canals y Rojas, 2015; Pérez, Grandón, Caniupán y Vargas, 2018). Por su parte, el Servicio de Información de Educación Superior (SIES, 2014) ha planteado que existen factores de deserción tales como el factor vocacional, el financiamiento y el rendimiento académico. Respecto a este último, cuando los factores académicos y ambientales impactan positivamente en los estudiantes aumenta su nivel de permanencia (Arancibia y Trigueros, 2018). Por esto, las universidades han estado implementando metodologías que promueven mejoras en el rendimiento académico, tales como las metodologías activas en los procesos de enseñanza - aprendizaje, las cuales centran sus esfuerzos en motivar y fomentar el aprendizaje profundo de acuerdo a las necesidades de las nuevas poblaciones estudiantiles (Biggs y Tang, 2011).

Diversos estudios sugieren preparar a los estudiantes para ser autónomos en su aprendizaje, levantando la necesidad de realizar acciones para fortalecer la metacognición (Barkley, 2010; Ossa y Aedo, 2014; Díaz, Pérez, Gonzalez y Núñez, 2017). Un ejemplo de esto es el estudio realizado con estudiantes de la UBB, donde se encontraron relaciones estadísticamente significativas entre las estrategias metacognitivas y el aprendizaje profundo, por lo cual se concluyó que “el desarrollo de metacognición sería un componente importante a trabajar en la formación universitaria, en vista de lograr mayor conciencia acerca de las maneras en que las estrategias de aprendizaje significativas y de elaboración de información (enfoque profundo), pueden producir mayores logros de aprendizaje” (Ossa y Aedo, 2014, p. 86). En la misma línea, otro estudio realizado en la Universidad Católica de Temuco, concluyó que el fortalecimiento de habilidades metacognitivas aporta de manera positiva en la retención de estudiantes (Castro, 2017).

En los últimos años, la metacognición ha sido considerada como una de las estrategias que mayor aporte tiene en el aprendizaje y el rendimiento académico (Arteta y Huairé, 2016; Díaz, Pérez, González y Núñez, 2017). Por ello, ha sido ampliamente estudiada y definida en la literatura, sin embargo en este escrito se acogerá la definición de Ledezma (Ledezma 2010 citado en Alvarado, R., Zárate J. y Lozano, A. 2013), quien la entiende como una competencia que involucra los conocimientos que las/os estudiantes tienen sobre sus procesos cognitivos y la capacidad de gestionar estos procesos para lograr el aprendizaje. Las competencias metacognitivas se clasifican en tres dimensiones: la planificación, entendida como la capacidad de planificar estrategias cognitivas orientadas a realizar actividades e idear nuevos mecanismos de búsqueda de información; la autorregulación, como una capacidad de analizar las actividades para optimizar los procesos cognitivos que se llevan a cabo en el aprendizaje, monitoreando los contenidos más débiles y reflexionando sobre los resultados; y por último, el autocontrol y autoevaluación, lo cual hace mención a la capacidad del estudiante generar conciencia sobre el cumplimiento de sus objetivos de aprendizaje y la regulación de sus emociones y sentimientos durante el proceso de aprendizaje (Ledezma 2010 citado en Alvarado, R., Zárate J. y Lozano, A. 2013).

De acuerdo a Méndez y Peña (2011), “las estrategias metacognitivas son útiles para el estudiante y son aplicables a cualquier área del conocimiento” (p.327).

Además, al ser acompañadas de una metodología activa, sirven para motivar y promover un aprendizaje profundo (Barkley, 2010).

En esta línea, existen diversas propuestas provenientes desde la metodología activa para promover el aprendizaje profundo, tales como el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), el estudio de casos, el estudio compartido, el estudio dirigido, el método de expertos, el Aprendizaje Basado en Juegos (ABJ), entre otros (Robledo, Fidalgo, Arias y Álvarez, 2015). Este último, constituye una metodología que utiliza juegos como una estrategia para que los estudiantes aprendan los contenidos de forma motivadora, promoviendo la retroalimentación entre el juego y las/os jugadores/as y mejorando la predisposición de estos al aprendizaje (Oliva, 2016).

Según Waiyakoon, Khlaisang y Koraneekij (2015) la ventaja del uso de juegos como metodología es que facilita el desarrollo del aprendizaje y las habilidades. Además, Mazabuel (2016) considera que “los juegos permiten el desarrollo de la metacognición, lo cual, mejora especialmente la capacidad del estudiante para transferir conceptos, trabajar en equipo y reflexionar sobre su aprendizaje” (p. 93).

En esta investigación se pretende conocer las estrategias metacognitivas de un grupo de estudiantes de Trabajo Social de la UBB frente a la implementación del ABJ, concretizado en un juego de mesa para abordar los contenidos de la asignatura de Psicología.

Se realizó esta intervención en Trabajo Social debido a la necesidad levantada desde de los estudiantes frente a la asignatura por su alta cantidad de contenidos teóricos.

3. Metodología

La investigación fue realizada desde el enfoque cualitativo, particularmente desde el género Investigación Interpretativa, para conocer la estrategia metacognitiva de los estudiantes frente a la implementación de la innovación.

Participaron doce estudiantes de primer año que cursan el ramo de Psicología del Desarrollo Humano de la carrera de Trabajo Social en la UBB y un tutor de segundo año de la misma carrera. El rango etario fue de dieciocho a veintiún años.

Se utilizó un diario de campo (Apéndice I) y una ficha metacognitiva (Apéndice II), ambas técnicas fueron diseñadas por el equipo investigador y están compuestas de seis ítems distribuidos en tres dimensiones metacognitivas: planificación, autorregulación, y por último, autocontrol y autoevaluación (Ledezma 2010 citado en Alvarado, R., Zárate J. y Lozano, A. 2013). En el caso del diario de campo, se abarca además los contenidos conceptuales, actitudinales y procedimentales.

Como método de investigación complementario se utilizó la observación participante, con la finalidad de comprender aquellos elementos que no suelen manifestarse explícitamente en un documento escrito. A través de este tipo de observación, caracterizada por efectuarse desde dentro del mismo grupo y con

la mayor naturalidad posible, se generó el rapport necesario para lograr que los y las participantes pudieran participar del juego de manera distendida y que, posteriormente, expresaran sus opiniones respecto a este de manera verbal y escrita (ficha cognitiva).

En el contexto de mentoría⁵⁵ profesional sobre habilidades cognitivas del PACE de la UBB se implementó “Psicogame”, un juego de mesa que aborda contenidos teóricos del ramo de Psicología. En la primera instancia se realizó una activación de conocimientos previos por medio de la técnica de estudio organizadores gráficos, posteriormente se implementó el juego de mesa. La partida de juego duró aproximadamente cuarenta minutos. Al finalizar, los participantes completaron una ficha metacognitiva de manera escrita y a partir de esta ficha se recolectaron los datos cualitativos que son el eje central de esta investigación. Cabe destacar que durante el presente trabajo las citas rescatadas de las fichas serán reconocidas por la letra “E”.

Posteriormente se realizó una segunda sesión de juego con un tutor de la carrera, una estudiante y dos miembros del equipo de investigación. A partir de esta implementación se recogió información por medio de la observación participante y el diario de campo. Cabe señalar, que en ambas instancias los participantes firmaron un consentimiento informado.

El análisis cualitativo fue procesado en el software ATLAS.ti7, creando cuatro categorías: Aprendizaje profundo, Aprendizaje superficial, Aprendizaje actitudinal y Aprendizaje conceptual, agrupadas en dos familias: Enfoque de aprendizaje y Tipo de contenido.

4. Resultados

De acuerdo al análisis de datos cualitativos, se puede dar cuenta que gran parte de los estudiantes manifestaron haber adquirido aprendizajes conceptuales por medio del juego de mesa. En la pregunta ¿Qué aprendí durante el juego? dos tercios de los estudiantes respondieron aprendizajes vinculados a contenidos teóricos de la asignatura: “Definiciones y conceptos clave útiles para el ramo y futuro certamen (psicología)” (E). Por otro lado, hubo un tercio de los estudiantes manifestó aprendizajes actitudinales: “Bueno porque fue colaborativo y participé en todos los aspectos” (E).

Respecto a las estrategias, once estudiantes manifestaron utilizar estrategias pasivas para fortalecer sus aprendizajes apelando al repaso memorístico de la materia: “Repasar la materia” (E). Sin embargo, una estudiante reflejó en su respuesta divergente relacionada a probar nuevas formas para aprender los contenidos: “Además de estudiar nuevamente, reforzar intentando ver de otra forma la materia” (E).

En cuanto al ABJ, se aprecia una inclinación de los estudiantes a identificarlo como una metodología didáctica y participativa: “Una forma didáctica de aprender y conocí conceptos, aprendí cómo identificarlos” (E).

55

Por otra parte, en las dimensiones metacognitivas, se aprecia un escaso desarrollo en la planificación, ya que, en las preguntas vinculadas a esta los estudiantes manifestaron no conocer fuentes bibliográficas para aprender sobre el tema y no propusieron mecanismos de búsqueda, además, para mejorar su desempeño gran parte mencionó solo repasar la materia y reforzar contenidos: “Reforzar contenidos vistos en cada clase” (E). No se apreció una planificación exhaustiva de una estrategia de estudio. Por otro lado, en la dimensión de autorregulación, se aprecia una reflexión más elaborada sobre los resultados, donde gran parte de los estudiantes identificó claramente los contenidos que necesitaban profundizar: “aparato psíquico, conceptos generales (conscientes, inconscientes, pre-consciente), comportamientos” (E). Sin embargo, se reportó un sentimiento de inseguridad frente a los propios conocimientos: “No lograba proyectar 100% seguro mi respuesta” (E). Finalmente, en la dimensión de autocontrol y autoevaluación, la mayoría de los estudiantes evaluó positivamente su desempeño según los objetivos del juego: “Bueno, porque participé activamente y pude responder algunas preguntas” (E), “Bueno porque fue colaborativo y participé en todos los aspectos” (E).

Respecto a los contenidos de aprendizaje, desde la dimensión metacognitiva de evaluación, se observa escaso desarrollo en los contenidos procedimentales, ya que, los estudiantes comunican dificultades para la aplicación de contenidos teóricos a ejemplos prácticos: “me costo bajar la teoría a los ejemplos prácticos” (E). Por otro lado, desde el punto de vista de la planificación, los estudiantes identifican el juego como un recurso para seguir aprendiendo (ítem de recursos materiales o humanos que me pueden permitir aprender más), además tuvieron una apreciación positiva de la actividad en términos actitudinales “buen ejercicio para recordar y aprender materia, así también sirve para mejorar el trabajo colaborativo” (E) y respecto a la participación durante la actividad la declararon como participación activa: “activa, traté de darlo todo” (E); “Refuerza el trabajo colaborativo” (E).

5. Conclusiones

En síntesis, se percibe en los participantes un mayor desarrollo del tipo de contenido conceptual y actitudinal por medio del juego de mesa según los reportes metacognitivos. Por otro lado, en los contenidos procedimentales se observa una debilidad, ya que los y las estudiantes no logran aplicar lo teórico en la práctica. Dicha debilidad se transforma en un desafío para los programas de acompañamiento, particularmente para el PACE por medio de metodologías de aplicación práctica. Además, respecto al enfoque de aprendizaje, los estudiantes reflejan un enfoque superficial más que profundo, ya que comunicaron utilizar estrategias pasivas y memorísticas por sobre las estrategias activas. Por esto, también se propone una línea de intervención desde el programa para promover el enfoque profundo y el aprendizaje activo entre los estudiantes.

Respecto al objetivo propuesto, conocer las estrategias metacognitivas de un grupo de estudiantes de Trabajo Social de la Universidad del Bío-Bío frente a la implementación del Aprendizaje Basado en Juegos, se puede concluir que existe un adecuado desarrollo de la dimensión de autorregulación de la metacognición

respecto a los resultados, donde los estudiantes identificaron claramente lo que debían fortalecer más. Por otro lado, en la dimensión de autocontrol y autoevaluación, los estudiantes evaluaron positivamente su desempeño, sin embargo, se reportó un sentimiento de inseguridad sobre los propios conocimientos. A partir de esto, sería recomendable establecer acciones de fortalecimiento del autocontrol metacognitivo frente al aprendizaje en el estudiantado. Por último, se reportó un escaso desarrollo de la planificación, lo cual, sugiere dar a conocer herramientas y recursos para que los estudiantes puedan idear sus propias actividades de aprendizaje autónomo y de búsqueda de información.

La experiencia en Trabajo Social en la asignatura de Psicología, es el primer acercamiento a la realización de mentorías lúdicas para facilitar el aprendizaje y la metacognición en el acompañamiento del PACE-UBB. Con estas metodologías se disminuye la deserción por causas académicas, por lo que se pretende seguir implementando acompañamientos centrados en la ludificación del aprendizaje con mayor periodicidad para evaluar avances significativos en el desarrollo de la metacognición.

Se puede concluir que el ABJ es una metodología didáctica que promueve la participación, el trabajo colaborativo y fortalece los aprendizajes de contenidos que se le exigen para aprobar las asignaturas y mantenerse en la Educación Superior. Además, bajo esta metodología se puede incentivar una reflexión metacognitiva de los aprendizajes, es decir, los y las estudiantes no sólo tendrán la posibilidad de adquirir o potenciar sus conocimientos de manera activa y lúdica, sino que generan instancias de reflexión post juego que les permite estar conscientes de los procesos que realizaron durante la ejecución.

Para finalizar, y a modo de resumen, es preciso recalcar que en este caso las metodologías basadas en juego permiten que los y las estudiantes fortalezcan sus procesos metacognitivos en sus tres dimensiones (autocontrol y autoevaluación, autoregulación y planificación), potenciando los contenidos conceptuales, actitudinales y procedimentales que posteriormente contribuirán a la mejora del rendimiento académico. Fortaleciendo dicho rendimiento académico es posible contribuir a la disminución del abandono, por lo cual resulta importante replicar este tipo de metodologías en distintas carreras y asignaturas, especialmente aquellas que son críticas.

6. Agradecimientos

A todos y todas las estudiantes de la carrera Trabajo Social de la Universidad del Bío-Bío que participaron con tanto compromiso en las actividades realizadas, y al equipo de Tutores y Tutoras que colaboraron durante todo el proceso investigativo.

7. Referencias

Alvarado. R., Zárate J. y Lozano, A. (2013). Competencias metacognitivas en alumnos universitarios para cursar materiales en línea. Revista Q, Tecnología,

Comunicación y Educación. Vol. 8. Núm 15. Recuperado en https://revistas.upb.edu.co/index.php/revista_Q/article/view/7734/7057

Arancibia, R. y Triguerras, C. (2018). Aproximaciones a la deserción universitaria en Chile. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 44. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/ep/2017nahead/1517-9702-ep-S1678-4634201708165743.pdf>

Arteta, H. y Hnaire, E. (2016). Estrategias metacognitivas y concepciones de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Revista Científica Horizonte de la Ciencia*. Vol.6 Núm. 11. Perú. Recuperado de <http://revistas.uncp.edu.pe/index.php/horizontedelaciencia/article/view/236>

Barkley, E. (2010). *Student Engagemet Techniques. A Handbook for College Faculty*. San Francisco: Jossey-Bass. Biggs, J. y Tang, C. (2011). *Teaching for quality learning at university*. Nueva York, NY: Mc Graw Hill.

Bordón, P., Canals, C., & Rojas, S. (2015). Retención en los programas e instituciones de educación superior: nueva evidencia para Chile. *Estudios de Política Educativa*, 2, 176-214

Brunner, J. J. (2012). La idea de universidad en tiempos de masificación. *Revista iberoamericana de educación superior*, 3(7), 130-145. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=299129031008>

Brunner, J. J., y Villalobos, C. (Eds.). (2014). Políticas de educación superior en Iberoamérica, 2009-2013. En *III Encuentro de Rectores Universia*, Río de Janeiro, 2014 (pp. 83- 88). Santiago, Chile: Centro de Políticas Comparadas de Educación (CPCE), Universidad Diego Portales.

Castro, V. (2017). Desarrollo de habilidades metacognitivas desde el área de Pensamiento Estratégico en estudiantes de la Universidad Católica de Temuco. In *Congresos CLABES*.

Búsqueda del Tesoro: Una Alternativa para Fomentar el Aprendizaje Activo de la Física

Línea Temática: Prácticas de integración universitaria para la reducción del abandono (Las tutorías-mentorías)

Cesar Linares

linarees@hotmail.com

Mexico Universidad de Guanajuato

Miguel Ruíz

miguel.ruiz@ugto.mx

Mexico Universidad de Guanajuato

Resumen.

Para poder aprender, es preciso, además de disponer de las capacidades, conocimientos, estrategias y destrezas, poseer disposición, intención y motivación para alcanzar los fines que se pretenden conquistar (Núñez, 2009, p. 41). En el presente trabajo se muestran los esfuerzos por fomentar el aprendizaje activo de la Física, mediante una Búsqueda del tesoro. La Búsqueda del tesoro promueve la colaboración, la interacción y genera un buen ambiente de aprendizaje para todos. A todos nos gustan las actividades que nos hacen sentir competentes, cuantos más competentes se sientan nuestros aprendices más interés mostraran y estudiaran (Núñez, 2009, p. 54). Para la búsqueda, se les brindó a los alumnos 5 pistas iniciales por grupo, la búsqueda se realizó de manera simultánea en dos grupos, pero con pistas diferentes, al resolver la pista los alumnos obtenían la ubicación de la siguiente pista y así consecutivamente hasta encontrar la localización del tesoro. El tesoro consistió en un examen candidato a ser elegido como “examen parcial”, sin modificaciones. Se escondieron en promedio cuatro tesoros por evaluación parcial y todos fueron candidatos a ser elegidos para ser el “examen parcial”. Se observó una plena disposición de los alumnos por participar en la dinámica, y encontrar el tesoro.

Descriptorios o Palabras Clave: Aprendizaje activo, Sistemática, Abandono, Recompensa.

1. Introducción

La búsqueda del tesoro se concibió originalmente como una actividad al aire libre, en la que los participantes eran niños y ocasionalmente adultos.

En toda búsqueda del tesoro pueden reconocerse cuatro fases:

1) Fase de presentación: Un instructor provee a los estudiantes con una pregunta que investigaran mediante una búsqueda del tesoro, así como las

reglas y los pormenores de la búsqueda.

- 2) Fase de recuperación: Una vez que los estudiantes reciben orientación de la fase de presentación, se les invita a recorrer todas las “estaciones” utilizando las pistas proporcionadas.
- 3) Fase de desarrollo: Cuando los estudiantes reciben “la pista” en alguna estación, deben desarrollar ideas para resolverla a través de un proceso de Construcción del conocimiento”.
- 4) Fase de evaluación: Se invita a los estudiantes a realizar una breve prueba cuando encuentran el tesoro. En la evaluación los estudiantes deben resolver la pregunta proporcionada durante la fase de presentación. La respuesta se compara con la del instructor para determinar si pasan la prueba, en cuyo caso reciben puntos o una recompensa que les servirá para superar obstáculos en rondas sucesivas (Kim y Yao, 2010, p. 1858).

Una búsqueda del tesoro puede ser ajustada para usarse como metodología de aprendizaje basado en indagación, en la cual el tesoro es considerado información o conocimiento y la búsqueda implica indagación, por lo cual tiene el potencial de convertirse en una metodología de aprendizaje activo (Kim y Yao, 2010, p. 1857).

Los estudios más recientes demuestran que las metodologías de aprendizaje activo ofrecen la oportunidad de potenciar significativamente el aprendizaje de la Física en comparación con las metodologías tradicionales. El aprendizaje activo involucra a los estudiantes en su propio aprendizaje más profundamente y más intensamente que la enseñanza tradicional, en especial durante el tiempo de clase (Meltzer y Thornton, 2011, p. 478).

Por todo lo anterior, en el presente trabajo se presentan los avances de una investigación que se ha estado realizando con grupos de Física II, a los cuales se les proporcionaron pistas para participar de manera voluntaria en una búsqueda del tesoro, y de esta manera fomentar el aprendizaje activo del estudiante.

2. Marco teórico

Las ventajas de incorporar técnicas de aprendizaje activo son cada vez más claras para los docentes, este tipo de técnicas motivan a los estudiantes a reflexionar, analizar y procesar información de una forma más efectiva que las prácticas convencionales. Algunas de estas técnicas de aprendizaje activo que han sido utilizadas son el aprendizaje basado en problemas, el aprendizaje cooperativo, las discusiones de grupo y la búsqueda del tesoro.

Una búsqueda del tesoro puede realizarse de manera presencial o virtual, la tecnología de los teléfonos inteligentes ha permitido utilizar Google Earth para crear excursiones virtuales para los estudiantes (Krakowka, 2012, p. 240).

Los códigos de respuesta rápida (QR), los cuales proveen al usuario con una imagen digital enlazada con un objeto o localización específica también se han utilizado en asignaciones de búsquedas del tesoro e incluso se han diseñado sitios web o búsquedas del tesoro en línea (Camacho y Legare, 2015, p. 42).

En otras investigaciones se ha observado que la búsqueda del tesoro, auxiliada por GPS (sistema de posicionamiento global) puede generar fuertes emociones positivas que mantienen motivados estudiantes a seguir participando en la construcción de su propio aprendizaje (Ihamäki, 2014, p. 18).

Como se puede apreciar, son muchos los beneficios que los estudiantes pueden obtener al participar en este tipo de metodologías, antes que nada, el alumno se familiariza con los materiales, definiciones y conceptos, obtiene conocimiento duradero y significativo e incluso gana confianza utilizando los recursos tecnológicos.

3. Metodología

La búsqueda del tesoro se realizó de manera parcial (realizando en promedio cuatro búsquedas por parcial), durante las tres evaluaciones parciales. Esta estrategia de aprendizaje se implementó en dos grupos diferentes (4C con 32 alumnos y 4D con 31 alumnos) de la asignatura de Física II. El docente quien fungió como instructor, indicó las instrucciones y las reglas de la metodología a todos los estudiantes (las reglas se mencionan en la tabla 1), además proporcionó a 5 estudiantes de cada grupo seleccionados al azar, la primera pista. Cada pista estuvo conformada por cuestiones propias de la asignatura y en cada pista se indica la pauta para resolverla (Fig. 1). En caso de resolver correctamente la primera pista los estudiantes encontraron en la respuesta el nombre o la ubicación de la primera “estación”, la cual pudo ser un lugar, un maestro o auxiliar, o hasta otro alumno ajeno al grupo. En la primera estación los estudiantes obtuvieron la segunda pista, la cual, los lleva a la segunda estación, donde obtienen la tercera pista y así consecutivamente. Cada búsqueda tuvo tres estaciones. En la tercera estación la cual por lo general fue una persona, los alumnos presentaron sus pistas resueltas y obtuvieron el “tesoro”, el cual consistió en un examen (sin resolver) con la posibilidad de ser elegido para aplicarse como examen parcial sin modificaciones. Cabe mencionar que ambos grupos recibieron pistas diferentes en cada búsqueda.

Tabla 1. Reglas de la búsqueda del tesoro

1.	Los alumnos pueden trabajar solos o en equipo.
2.	En caso de que los alumnos no pudieran resolver una pista, pueden solicitar la ayuda del profesor, pero con una leve penalización (5 horas de búsqueda).
3.	Los alumnos deben presentar la pista resuelta en las estaciones (en caso de que se trate de una persona) para tener acceso a la siguiente pista.
4.	En la tercera estación los alumnos deben presentar todas las pistas resueltas.
5.	Está permitido el uso de celular o en la búsqueda.

Pista # 1 4C

La presión barométrica se mide con el barómetro y es también llamada presión 5ta letra.

Se define como la fuerza aplicada por unidad de área: _____.

Es el peso de una unidad de volumen: 2da letra.

Pista # 2 7C

La presión barométrica se mide **con** el barómetro y es también llamada presión 9na letra.

Se define como la fuerza aplicada por unidad de área: 3ra y 7ma letra.

Es el peso de una unidad de volumen: 12va y 14va letra.

Fig. 1 Ejemplo de pistas para dos grupos diferentes

4. Resultados

Los alumnos aceptaron participar en la búsqueda, y continuaron con la dinámica hasta que concluyó el semestre. Al final del semestre los alumnos tuvieron la oportunidad de expresar su opinión mediante una encuesta, cabe mencionar que un alumno de 4C no realizó la encuesta, por lo cual se tiene 31 respuestas de ambos grupos. A partir del análisis de sus respuesta (Fig. 2 y 3) podemos confirmar que en el grupo C el 80.6% de los alumnos estaría dispuesto a volver a participar en una dinámica de este tipo, mientras que en el grupo D es el 74.2% (1), el 77.5% y 64.5% de los alumnos en el grupo C y D respectivamente, considera que es una metodología adecuada para el aprendizaje

de la física (2). Con respecto a necesitar apoyo del profesor para resolver las pistas, sólo un 9.6% del grupo C y un 16.1% del grupo D manifestó necesitar mucha ayuda del profesor (3). A un 6.4% del grupo C y un 19.3% del grupo D les pareció que la dificultad de las pistas fue elevada (4). Por lo menos el 70.9% y 77.4 % del grupo C y D respectivamente considera que el tesoro fue una buena recompensa (5). Por otra parte, en el grupo C ningún alumno considera que el tiempo invertido en la búsqueda fue excesivo, y en el grupo D sólo el 12.9% considera que si fue excesivo (6). Al 80.2% de los alumnos del grupo C les gustaría que esta metodología se aplicara en otras asignaturas, en el grupo D al 70.9% le agradaría esto último (7). Más del 87% de los alumnos ambos grupos prefirió trabajar de manera colaborativa en la búsqueda (8). El 100% del grupo D y el 93.5% del grupo C expresa haberse sentido más motivado en este curso de Física II que en el pasado curso de Física I, incluso cuando lo impartió el mismo profesor (9) Por último, más del 77% de los alumnos de ambos grupos considera que la resolución de pistas y del “tesoro” (examen no resuelto) contribuyó de manera significativa a su aprendizaje de la Física (10).



Fig. 2. Resultados encuesta de opinión 4C

Fig. 3. Resultados encuesta de opinión 4D

5. Discusión

Como se puede apreciar derivado del análisis de las encuestas de opinión, durante el desarrollo de esta metodología los alumnos nunca perdieron el interés en seguir participando en la búsqueda, por el contrario, un alto porcentaje de los alumnos de ambos grupos expresa que volvería a participar en una metodología de este tipo e incluso la consideran una metodología buena para el aprendizaje de la física y les gustaría que se aplicara en otras asignaturas. Lo anterior es congruente con lo que mencionan Chickering y Gamson (1987, p. 5), quienes señalan que el aprendizaje no es un “deporte de espectadores”, por el contrario, debemos de incorporar herramientas de aprendizaje activo que produzcan un

ambiente de aprendizaje más efectivo y que incrementen la participación y motivación de los estudiantes.

Cabe resaltar también que el porcentaje de alumnos que consideran que la dificultad de las pistas es elevada, que el tiempo invertido en esta metodología es excesivo y que necesitaron mucha ayuda por parte del profesor es muy bajo, lo cual contrasta con el alto resultado de alumnos que indicaron haberse sentido más motivados en este curso que en el curso pasado de física impartido por el mismo profesor, además como puede observarse en los resultados, aun teniendo la opción de trabajar de manera individual los alumnos prefirieron trabajar en equipo. Esto último viene a corroborar lo que menciona Núñez (2009, p. 54): “La Búsqueda del tesoro promueve la colaboración, la interacción y genera un buen ambiente de aprendizaje para todos”.

6. Conclusión

Como se puede apreciar derivado del análisis de las encuestas de opinión la búsqueda del tesoro constituye una metodología de aprendizaje activo eficaz, pues involucra al estudiante en un proceso de aprendizaje por indagación, en el cual el alumno se vuelve reflexivo tanto de los materiales como de los procesos de aprendizaje, fomenta el aprendizaje por trabajo colaborativo, contribuye a mejorar y diversificar los ambientes de aprendizaje y mantiene motivado al alumno a lo largo de toda la experiencia de aprendizaje.

Apéndice I

Encuestas de opinión

- 1.- De tener la posibilidad de volver a participar en una metodología de este tipo, ¿lo volverías a hacer? Si, No
- 2.- ¿Consideras que es una metodología adecuada para aprender física? Si, No
- 3.- ¿Con que frecuencia necesitaste ayuda del profesor para resolver las pistas? Muchas veces, Pocas veces, Casi nunca, Nunca
- 4.- La dificultad de las pistas te pareció: Elevada, Adecuada, Fácil 5.- ¿El tesoro valió la pena? Si, No
- 6.- El tiempo que pasaste resolviendo las pistas fue: Excesivo, Adecuado, Poco
- 7.- ¿Te gustaría que se adaptara esta metodología a otra asignatura? Si, No
- 8.- ¿cómo preferiste trabajar durante la búsqueda? Sólo, En equipo
- 9.- En caso de que el mismo profesor te haya impartido el curso de Física anterior contesta, ¿cuál te motivo más? El curso pasado (Física I), este curso (Física II).

10.- ¿consideras que las pistas y la resolución de los tesoros (exámenes) contribuyó a tu aprendizaje de la física? Si, No

Referencias

Camacho D, Legare Jill. (2015) Opportunities to Create Active Learning Techniques in the Classroom. *Journal of Instructional Research*, vol. 4, 38-44

Chickering, A. W., & Gamson, Z. F. (1987). Applying the seven principles for good practice in undergraduate education. *AAHE Bulletin*, 39, 3-7.

Ihamäki, P. (2014) The potential of treasure hunt games to generate positive emotions in learners: Experiencing local geography and history using GPS devices. *Int. J. Technology Enhanced Learning*, Vol. 6, No. 1, 5-20

Kim D.W., Yao J.T. (2010) A Treasure Hunt Model for Inquiry-Based Learning in the Development of a Web Based Learning Support System. *Journal of Universal Computer Science*, vol. 16, no. 14 (2010), 1853-1881

Krakowka, A. R. (2012) Field trips as valuable learning experiences in geography courses. *Journal of Geography*, 111(6), 236-244. Meltzer D. E.,

Thornton R. K. (2011) Resource Letter ALIP-1: Active-Learning Instruction in Physics. *Am. J. Phys.* 80 (6)

Núñez, José Carlos (2009) *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho, 41, 54

Implementación de curso pragmático y activo para estudiantes de bachillerato, en la búsqueda de la permanencia exitosa en los inicios de su educación superior

Línea Temática: 3. Prácticas curriculares para la reducción del abandono.

Miguel Àngel Ruiz Torres

ing_miguelruiztorres@live.com.mx

Mexico Universidad de Guanajuato

Rolando Ramos Reyes

rolandoramos@ugto.mx

Mexico Universidad de Guanajuato

Diego Armando Nicasio Tovar

da.nicasio@ugto.mx

Mexico Universidad de Guanajuato

Palabras Clave: Deserción escolar, Eficiencia terminal, Estilos de aprendizaje, Hábitos de estudio.

Resumen

Actualmente, el abandono escolar es uno de los problemas socioeducativos de mayor relevancia, pues es considerado como factor determinante en el éxito de las políticas educativas; un tema que, sin duda, los sistemas educativos deben atender (Díaz, 2017). Una manera de asegurar la permanencia de los estudiantes dentro del sistema educativo es darles recursos para que puedan obtener resultados favorables.

La manera que los estudiantes procesan la información es vital para asegurar el éxito académico. “El estudio de los estilos de aprendizaje en estudiantes, se ha orientado a la relación que tienen con el alcance de aprendizajes y el logro académico” (Valencia, 2014, p.27). El cómo aprende el estudiante es una información que debe ser conocida tanto por el estudiante como por el docente.

El propósito del trabajo fue mostrar la implementación de un curso basado en un modelo pragmático y activo, elaborado con base a una investigación acerca de cuáles eran los conocimientos y habilidades que deberá poseer el alumno para ingresar y mantenerse adecuadamente en los primeros tres semestres de su formación profesional, abonando en la disminución de la deserción escolar;

dirigido a los alumnos de bachillerato, que cursan el área de ciencias de la salud y ciencias exactas.

El curso se ofreció con la modalidad presencial y trabajo autónomo, fortaleciendo hábitos de estudio que les permitieron adquirir nuevas estrategias de metodologías que coadyuvará a su formación integral y profesional. Para este propósito, el curso se dividió en 14 sesiones de 112 horas en total. Las asignaturas abordadas fueron química, física, matemáticas y biología. Las estrategias de enseñanza fueron: técnicas prácticas para validar la teoría con la aplicación de reglas nemotécnicas (estilo pragmático), estudio de casos multidisciplinarios con aplicación novedosa y desafiante (estilo activo), además de trabajo autónomo en plataforma Khan Academy de 150 horas, evaluación de los conocimientos y habilidades adquiridas, con la aplicación de instrumentos elaborados en la plataforma Thatquiz, que permite la retroalimentación de los saberes adquiridos por los alumnos en las sesiones presenciales.

En el estudio participaron 85 estudiantes que se inscribieron en periodo enero-mayo de 2018, 41 estudiantes interesados en carreras afines a ciencias de la salud (48%) y 44 estudiantes interesados en carreras afines a ciencias exactas (52%), los cuales se les preparó para adquirir los conocimientos y habilidades necesarios para aprobar con éxito el examen de admisión en las universidades públicas de la región de Guanajuato. Las carreras en las que los alumnos ingresaron son: medicina, odontología, ingeniería civil, ingeniería química, nutrición y psicología; acreditando su examen de admisión a nivel superior en su primera oportunidad 73 estudiantes, 33 alumnos aceptados a ciencias de la salud (39%) y 40 alumnos aceptados a ciencias exactas (47%); en el nivel superior 63 alumnos lograron acreditar con éxito sus asignaturas de las unidades de aprendizaje al bloque de materias del primer semestre, que corresponden respectivamente, 29 estudiantes de ciencias de la salud (34%) y 34 estudiantes de ciencias exactas (40%).

El curso basado en el estilo de aprendizaje pragmático y activo, coadyuvó en la aprobación de 73 alumnos (86%) en la acreditación de su examen de admisión, reflejando un dominio satisfactorio en 63 alumnos (74%) que adquirieron los saberes pertinentes, para afrontar los retos en su primer semestre de licenciatura, evitando la deserción escolar.

1. Introducción

La aportación de la teoría de conocimiento ligada al pragmatismo en relación a la pedagogía, se basa en la idea que el individuo nunca es único sino en relación a los demás. Es el filósofo y lingüista Charles Sanders Peirce (Peirce, 2004) quien acuña el término para establecer una metodología de análisis y generación de estrategias para entender el mundo de manera denotativa, pero considerando en la ecuación del “significar el mundo” que el valor de las cosas es a partir de la actividad del hacer, de un futuro de relaciones que pueden ser discernidas desde

concebir las generalidades de la cosa. Esto nos lleva a pensar, a grandes rasgos, que el valor que le otorgamos al conocimiento de algo radica en el futuro aplicable de dicho conocimiento.

El filósofo John Dewey llevó el pragmatismo a un ideal que buscaba enseñar actitudes y habilidades a los infantes desde la práctica (Mejía, 1978). Esta premisa fue sumamente innovadora a principios del siglo XX, ya que Dewey pretendía darle un vuelco a la manera en cómo se concebía la enseñanza al argumentar que los conocimientos abstractos aprendidos en el aula de manera sistemática eran difícilmente aprovechados en la práctica, pues el niño (alumno) debía desaprender lo aprendido y asimilarlo en la praxis. Dewey sugiere la posibilidad de diseñar estrategias didácticas que ayuden a que el conocimiento sobre los sujetos -las cosas para Pierce- se construyan a partir de su uso, de su funcionalidad. Así, un mismo saber tendría su acepción abstracta pero el modo de entender ésta sería siempre a partir de la necesidad de quien permea el conocimiento hacia sus necesidades específicas. Si pensamos en las facultades que esta visionaria teoría tuvo a principio del siglo XX, podemos asegurar que una de las grandes intenciones de Dewey era el de regresarle el carácter moral al método científico, pues en base a su pragmatismo pregonaba la posibilidad del bienestar individual desde la adecuada construcción del conocimiento de los universales.

La teoría del pragmatismo en la educación actualmente se acompaña de otras líneas de las posibilidades del entendimiento, tal como lo hizo el pedagogo Howard Gardner al incluir al pragmatismo de Dewey como base de su taxonomía de las inteligencias múltiples (Gardner, 2014, pp. 100-102).

Para la realización del presente diagnóstico se tomó en cuenta la raíz operativa del pragmatismo descrito por Pierce, y en base al ideal descrito por Dewey se diseñaron estrategias de aprendizaje que abogaran a la generación de un impacto positivo en los alumnos que formaron parte de este ejercicio a partir de que considerasen la construcción de los conocimientos básicos para solventar el perfil de ingreso en las carreras descritas más arriba. Se establecieron parámetros y ejercicios para el desarrollo de ideas abstractas considerando la practicidad y el funcionalismo vitalista de la teoría de Dewey.

2. Metodología

Según su funcionalidad, esta investigación se produjo desde estrategias primordialmente de aplicación; su alcance es sincrónico; a partir de la consideración de la profundidad alcanzada podemos asegurar que es de orden descriptiva, y según las herramientas teóricas y prácticas de las que se hizo uso, así como la finalidad podemos describirla como monotemática. Se acudió a fuentes tanto primarias como secundarias. La metodología es de cualidades mixtas, ya que si bien se utilizó como base una encuesta que arrojó resultados porcentuales, el resultado pudo ser medido considerando además las cualidades del resultado alcanzado. El marco de investigación la convierte eminentemente en un proyecto de campo que dio lugar a un informe de caso.

3. Desarrollo

El curso fue elaborado en una modalidad pragmática y didáctica, el cual permitiría que los 85 alumnos adquirieran las habilidades y conocimientos pertinentes, para el desarrollo y construcción de los saberes teóricos, que serían la premisa fundamental para el éxito en la aprobación de su examen de admisión en las carreras afines a ciencias de la salud e ingenierías.

Posteriormente, se busca crear hábitos de estudio en los alumnos que les permitan sobrellevar de manera sobresaliente su estadía en los primeros semestres de la educación superior, básicamente proporcionado un estilo de aprendizaje acorde a la forma de adquirir los saberes por parte de los alumnos. Es bien sabido que, a nivel universitario, los docentes no cuentan con la formación pedagógica, enfocando su enseñanza en los aspectos técnicos de su profesión específica, pero no cuentan con las herramientas de enseñanza que permitan lograr aprendizajes significativos en los educandos.

Algunos de los problemas que se tornan en la formación de nivel superior, es que exige en el estudiante un grado de madurez en aptitudes y actitudes, que se ve mermado por el nivel de conocimiento, habilidades y destrezas precedentes; debido a que el educando carece de los saberes elementales que le permitan desenvolverse de manera exitosa en su formación profesional.

Aunado a la deficiencia que los educandos poseen en su bagaje cultural y de conocimientos específicos del área, provoca que, al no adaptarse al cambio radical existente en el nivel superior, da como resultados altos índices de deserción, como consecuencia de sus malas calificaciones y un elevado porcentaje de reprobación en asignaturas de las ciencias exactas.

El objetivo principal del curso es mejorar los aprendizajes significativos que debe poseer un bachiller, como factor preponderante para obtener un dominio de los saberes esenciales que le permitan desarrollarse de manera óptima en el transcurso de su estadía en su formación profesional.

Debido a la brecha generacional, es imperante que los profesores hagan uso de las tecnologías, utilizando plataformas virtuales, que le permitan al alumno adquirir el conocimiento y desarrollo de sus habilidades y destrezas. Sin

embargo, no se debe dejar del todo el aprendizaje de esta manera, ya que las clases tradicionales, permiten el desarrollo en la construcción de conocimiento por parte del profesor hacia los alumnos, permitiendo la intervención docente-alumno a alumno-docente, fluyendo una retroalimentación que ocasiona una sinergia en la adquisición de los saberes.

4. Análisis de resultados

En el estudio participaron 85 estudiantes que se inscribieron en periodo enero-mayo de 2018 a los cuales se les instruyó en un modelo pragmático con la finalidad de adquirir los conocimientos y habilidades pertinentes para la carrera seleccionada. El curso fue dividido en dos grupos: ciencias de la salud e ingenierías, relacionando las carreras afines en los programas contemplados en sus exámenes de admisión, mostrada en la tabla 1 y 2

Tabla 1. Elección de carrera como primera opción, alumnos interesados en carreras de ciencias de la salud.

Grupo 1: Carreras de Ciencias de la Salud							
Licenciatura	Medicina	Nutrición	Psicología	Fisioterapia	Odontología	Biología	Total
Alumnos	18	5	4	4	7	3	41

Tabla 2. Elección de carrera como primera opción, alumnos interesados en carreras de ingenierías.

Grupo 2: Carreras de Ingenierías							
Licenciatura	Civil	Química	Metalurgia	Física	Automotriz	Arquitectura	Total
Alumnos	5	19	2	7	6	5	44

De los 41 alumnos pertenecientes al grupo 1, 33 de ellos fueron aceptados en el programa de educación superior de una universidad pública a la cual aplicaron y de los 44 alumnos del grupo 2 aprobaron 40 alumnos, lo que representa el 80.49 y 90.91 % respectivamente. Los resultados para cada uno de los programas de licenciaturas, así como el total de aceptados se indican en las Tablas 3 y 4.

Tabla 3. Alumnos aceptados a un programa de licenciatura del área de Ciencias de la Salud.

Grupo 1: Carreras de Ciencias de la Salud							
Licenciatura	Medicina	Nutrición	Psicología	Fisioterapia	Odontología	Biología	Total
Alumnos	10	5	4	4	7	3	33

Tabla 3. Alumnos aceptados a un programa de licenciatura del área de Ciencias de la Salud.

Grupo 2: Carreras de Ingenierías							
Licenciatura	Civil	Química	Metalurgia	Física	Automotriz	Arquitectura	Total
Alumnos	5	19	2	6	6	2	40

Para evaluar el desempeño de los alumnos se analizaron las etapas de construcción del conocimiento que se tuvieron durante el curso. Al inicio de curso se aplicó un examen diagnóstico de matemáticas, física y química, cada uno con 40 reactivos, los exámenes comprendían los saberes básicos y esenciales de las asignaturas, haciendo énfasis en conceptos fundamentales que deben poseer con base a los conocimientos teóricos y prácticos, acorde a los programas de las unidades de aprendizaje del subsistema al que pertenecemos. Posteriormente, se aplicaron dos evaluaciones progresivas para evaluar el desempeño, las aptitudes, el análisis de casos y aplicación del conocimiento que alumnos fueron adquiriendo en su proceso de aprendizaje. La primera y segunda evaluación progresiva abordaron el análisis, planteamiento y/o solución a 60 reactivos del área de matemáticas, 45 de física y 40 de química.

Para analizar de manera detallada los resultados en los índices de aprobación de las dos clasificaciones, se analizaron las evaluaciones realizadas en el curso, se analizó por separado los resultados de los alumnos que aprobaron y no aprobaron su examen de admisión a fin de encontrar una variación que permitan mejorar la práctica en cursos futuros. Los resultados de las evaluaciones realizadas para el grupo 1 se señalan en las Tablas 4 y 5.

Tabla 4. Calificaciones de alumnos obtenidas en curso, que aprobaron su examen de admisión.

Grupo 1: Carreras de Ciencias de la Salud							
Etapa	Exámenes diagnósticos				Evaluaciones progresivas del curso		
Área	Matemáticas	física	química	Promedio.	Primera	Segunda	Promedio
Promedio	8,06	4,39	6,86	6,44	7,15	7,06	7,11
Desviación Estándar	1,58	0,93	1,07	0,76	0,93	1,22	0,68

Tabla 5. Calificaciones de alumnos obtenidas en curso, que no aprobaron su examen de admisión.

Grupo 1: Carreras de Ciencias de la Salud							
Etapa	Exámenes diagnósticos				Evaluaciones progresivas del curso		

	curso						
Área	Matemáticas	física	química	Promedio.	Primera	Segunda	Promedio
Promedio	7,50	4,61	6,69	6,27	6,56	4,35	5,45
Desviación Estándar	1,43	1,18	1,05	0,80	1,10	1,36	0,87

En el área de Ciencias de la Salud, los conocimientos básicos con los que los alumnos contaban les permitieron centrarse más en el análisis de casos específicos, lo cual se vio reflejado en la obtención de mejores promedios; la desviación estándar nos indica que el aprendizaje para los alumnos que aprobaron su examen de admisión fue más homogéneo que el de los alumnos que no aprobaron su examen de admisión, esto se puede atribuir a que se les enseñó de manera equívoca a detectar y ponderar procedimientos, ya que actuaban de manera relajada ante la resolución de algunos rubros, a pesar de que no tener las herramientas para dudar sobre las posibilidades de solución a problemáticas planteadas.

Los resultados de los alumnos que aprobaron y no aprobaron su examen de admisión del grupo 2 se señalan en las Tablas 6 y 7. De igual manera que para el grupo 1 se indican los resultados de las diferentes evaluaciones.

Tabla 6. Calificaciones de alumnos obtenidas en curso, que aprobaron su examen de admisión.

Grupo 2: Carreras de Ingenierías							
Etapa	Exámenes diagnósticos				Evaluaciones progresivas del curso		
Área	matemáticas	física	química	Promedio.	Primera	Segunda	Promedio
Promedio	7,56	3,87	6,44	5,96	6,68	7,68	7,18
Desviación Estándar	1,59	1,36	1,45	0,86	1,38	1,34	0,85

Tabla 7. Calificaciones de alumnos obtenidas en curso, que no aprobaron su examen de admisión.

Grupo 2: Carreras de Ingenierías							
Etapa	Exámenes diagnósticos				Evaluaciones progresivas del curso		
Área	matemáticas	física	química	Promedio.	Primera	Segunda	Promedio
Promedio	7,94	3,28	6,32	5,85	3,70	7,35	5,52
Desviación Estándar	1,61	1,45	1,53	1,28	1,44	0,87	0,33

Para el grupo 2, haciendo énfasis en conceptos fundamentales que deben poseer con base a los conocimientos teóricos y prácticos, los estudiantes que aprobaron su examen de admisión mostraron más apertura al modelo de aprendizaje enfocado al análisis, planteamiento y aplicación del conocimiento, siendo más receptivos, disciplinados y proactivos; en contraparte, los alumnos que no aprobaron su examen de admisión disminuyeron su promedio de manera colectiva de acuerdo con la desviación estándar. Del mismo modo que con el grupo 1, la observación nos mostró que las deficiencias en el aprendizaje que llevaron a estos resultados tienen relación con una pedagogía diseñada y aplicada de manera equívoca, pues los alumnos no tenían la capacidad de comprender y analizar algunos de los problemas planteados.

Con respecto a los alumnos que ingresaron a nivel superior, 29 de los 33 alumnos del grupo 1 y 34 de los 40 alumnos del grupo 2 lograron acreditar con éxito sus asignaturas de las unidades de aprendizaje del primer semestre, que corresponden al 87.88% y 85.00%, respectivamente. Los resultados del seguimiento se indican en las Tablas 8 y 9.

Tabla 8. Alumnos de Primer Semestre que aprobaron sus materias en primera oportunidad.

Grupo 1: Carreras de Ciencias de la Salud							
Licenciatura	Medicina	Nutrición	Psicología	Fisioterapia	Odontología	Biología	Total
Alumnos	10	5	4	4	3	3	29

Tabla 9. Alumnos de Primer Semestre que aprobaron sus materias en primera oportunidad.

Grupo 2: Carreras de Ingenierías							
Licenciatura	Medicina	Nutrición	Psicología	Fisioterapia	Odontología	Biología	Total
Alumnos	5	17	2	4	4	2	34

La información de las Tablas 8 y 9 se obtuvo con la elaboración de una encuesta de seguimiento a nuestros egresados con el objetivo de cuantificar la calidad disciplinaria y metodológica implementada en el curso pragmático.

5. Conclusiones

Es posible llegar a una conclusión total y a una parcial con el análisis de los resultados de esta investigación. Por un lado podemos decir que el curso basado en el estilo de aprendizaje pragmático y proactivo coadyuvó en la aprobación de

73 alumnos (85.88%) en la acreditación de su examen de admisión, reflejando un dominio satisfactorio en 63 alumnos (74.12%) que adquirieron los saberes pertinentes, para afrontar los retos en su primer semestre de licenciatura, evitando la deserción escolar. Los datos arrojan una mejora significativa en los resultados obtenidos por los alumnos que se adscribieron al curso de cualidades pragmáticas, y más relevante aún, es que es un alto porcentaje en relación con la media, aquellos que están aprobando exámenes de admisión y manteniéndose en las carreras de su elección.

Otro análisis de los resultados nos lleva a pensar en un posible argumento que pudiese atañer no solo a aquellos alumnos y profesores que se encuentren en situaciones similares a la que aquí se describe, sino que se vierte como un argumento más que nos pueda llevar a realizar una crítica fundamentada de sistemas educativos basados en el desarrollo de competencias y habilidades; pues así como es necesario que el estudiante sepa relacionar los conocimientos que aprende en el aula con su entorno, se debe ponderar la capacidad de éste para generar su propio conocimiento y valores iniciando con el saber esbozar de manera clara las cualidades del problema que pretende resolver, y en esta investigación los resultados nos demuestran lo difícil que puede ser enfrentarse a una situación sin saber analizarla en su profundidad requerida. El pragmatismo pedagógico y una cultura de la práctica del pensamiento crítico son- una herramienta la primera y una actitud la segunda- elementos imprescindibles hacia la edificación de un perfil profesional sólido y apto en nuestros profesionistas del futuro.

6. Referencias

- Díaz López, K. M., & Osuna Lever, C. (2017). Contexto sociofamiliar en jóvenes en situación de abandono escolar en educación media superior. Un estudio de caso. *Perfiles educativos*, 39(158), 70-90. Recuperado en 10/05/2019, de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982017000400070&lng=es&tlng=es
- Gardner, H. (2017). *Estructuras de la mente*. Trad. Sergio Fernández Éverest. México: Fondo de Cultura Económica/ Sección de obras de psicología, psiquiatría y psicoanálisis
- Mejía, H.E. (1978). Pragmatismo y educación. *Revista "Educación"*. Universidad de Costa Rica. Recuperado el 17/08/2019 de: <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie>
- Pierce, C.S. (2004). *Qué es el pragmatismo*. Trad: Norman Ahumada. Universidad de Navarra. Recuperado el 22/08/2019: <http://www.unav.es/gep/WhatPragmatismIs.html>
- Isaza Valencia, L. (2014). Estilos de Aprendizaje: una apuesta por el desempeño académico de los estudiantes en la Educación Superior. *Revista Encuentros*, Universidad Autónoma del Caribe, 12 (2), pp. 25-34. Recuperado el 10/05/2019

de: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1692-58582014000200002

Ciudadanía para el buen vivir y sostenibilidad del territorio: la clave principal de la formación integral, Universidad de los Lagos

Línea Temática: 3. Prácticas curriculares para la reducción del abandono.

Karen Tiare Oyarzo Vargas

karen.oyarzo@ulagos.cl

Chile Universidad de Los Lagos

Claudia Inelda Saldia Alvarez

claudia.saldia@ulagos.cl

Chile Universidad de Los Lagos

Marcela Ivonne Cruzat Arriagada

mcruzat@ulagos.cl

Chile Universidad de Los Lagos

Resumen. En Chile, la Universidad de Los Lagos el año 2016 impulsó un proceso de mejoramiento de los planes de estudios de sus carreras de pregrado, lo que implicó actualizar el modelo de Formación Integral con el objeto de fortalecer la calidad formativa, considerando dar pertinencia cultural y territorial en respuesta a las características y demandas del medio sociolaboral del sur del país.

Para liderar esta tarea en 2017 se crea el Centro de acompañamiento para la equidad y la formación integral (CAI) cuya misión es “Contribuir al logro de trayectorias académicas exitosas en todos los niveles de formación de pregrado, así como, el desarrollo de la Formación Integral de los estudiantes de todos los Campus y Sedes de la institución, disponiéndose como un agente de despliegue y mejoramiento continuo del modelo educativo institucional y aportando a la movilidad de los indicadores concernidos”.

Desde el CAI emana la nueva formación integral (FI) que propende a la articulación con unidades que apoyan la trayectoria formativa, que ha implicado un cambio paradigmático desde una visión asignaturista hacia un compromiso institucional.

La FI se ha integrado en los currículos de formación bajo la lógica de desarrollar estas competencias en las asignaturas disciplinares de manera transversal y

secuencial. El área de FI tiene por función gestionar la operacionalización de la formación de competencias genéricas en todos los niveles formativos. El CAI asegura que la formación institucional base del estudiante cumpla con altos estándares de calidad y pertinencia. Del mismo modo, apoyado por el área de evaluación y sistematización, se monitorea de manera periódica el avance en los niveles de logro de las competencias genéricas, a lo largo de todo el itinerario formativo.

Las competencias genéricas son:

Competencia genérica identitaria con actividad curricular asociada “Ciudadanía para el buen vivir y la sostenibilidad del territorio”

Competencia genérica no identitaria con actividad curricular asociada “Comunicación” Competencia genérica no identitaria con actividad curricular asociada “Inglés”

Competencia genérica no identitaria sin actividad curricular asociada “Aprender a aprender” Competencia genérica no identitaria sin actividad curricular asociada “Orientación a la calidad”

La competencia genérica e identitaria busca que el estudiante participe de una ciudadanía inclusiva que propenda a un vínculo de reciprocidad con las comunidades y entornos a los que pertenece, desde una aproximación crítica y propositiva que promueva el ejercicio del buen vivir y la sostenibilidad del territorio. Lo anterior, para fomentar la propia identidad y consciencia/uso de recursos con objeto de proponer y alcanzar metas profesionales, otorgando espacios de reflexión y sentido a su actuar.

El desafío actual del CAI consiste en promover desde las asignaturas y electivos las habilidades que promuevan la persistencia de los estudiantes en la educación superior a través de una ciudadanía activa.

Descriptor o Palabras Clave: Educación superior, Formación integral, Competencias genéricas, Ciudadanía.

2. Introducción

Comprender el escenario actual de la Universidad de Los Lagos conlleva hacer referencia al proceso histórico de su conformación. Hasta el año 1993, funcionó en la ciudad de Osorno el Instituto Profesional, sede de la Universidad de Chile. A partir del 30 de agosto del año 1993, por Ley 19.238, bajo el gobierno del Presidente de la República Patricio Aylwin Azócar, el instituto se transformó en universidad autónoma. La Institución es una entidad académica de educación superior, con carácter estatal, autónomo y regional, con sentido democrático y

humanista (Ulagos, 2012), siendo éstos los principios generales de la Universidad.

La Universidad de Los Lagos desempeña sus funciones bajo un Modelo Educativo Institucional, elaborado el año 2012 y actualizado en su área de formación integral el año 2016. El modelo educativo es un instrumento que contempla la historia de la institución, y en base a ella y al desarrollo actual, define líneas de actuación. El modelo educativo garantiza ofrecer una formación flexible, coherente, pertinente y que permite la movilidad entre distintos niveles de formación institucional a los estudiantes, esto es el Fundamento Curricular. Por otro lado, el Fundamento Pedagógico, se refiere a la perspectiva pedagógica, que en este caso promueve una educación centrada en el aprendizaje, fundamentalmente en el desarrollo de competencias por parte del estudiante (Ulagos, 2012).

Ahora bien la Universidad de Los Lagos entiende por competencias, al conjunto complejo e integrado de capacidades, habilidades, destrezas, conocimientos, valores y actitudes que las personas ponen en juego en situaciones reales diversas, para resolver eficazmente los problemas que ellas plantean. De lo anterior, se desprende la competencia genérica identitaria, competencias genéricas no identitarias y competencias específicas.

3. Formación integral

El año 2016, la Universidad impulsó un proceso de mejoramiento de los planes de estudios de sus carreras de pregrado, lo que implicó actualizar el modelo de Formación Integral con el objeto de fortalecer la calidad formativa, considerando dar pertinencia cultural y territorial en respuesta a las características y demandas del medio sociolaboral del sur del país. Este proceso de mejora se logró a través de un servicio de asesoría técnica que permitió analizar y reflexionar a la comunidad universitaria respecto a las características del perfil de egreso del profesional de la ULagos y de esa manera redefinir las competencias de la formación integral institucional.

Previo a esta asesoría, anteriormente existieron tres instancias de indagación, la primera “Fortalezas y debilidades de las unidades de Formación Integral”, tuvo como fecha de término agosto del año 2016. La segunda, “Evaluación y lineamientos para el rediseño de los programas de apoyo al estudiante existentes en la Universidad de Los Lagos”, cuya fecha de término fue diciembre 2016. Y la tercera “Evaluación y reformulación de la enseñanza de inglés del programa de Competencias Transversales Inglés (CTI)”, la cual culminó en el mes de mayo de 2017.

Estas asistencias técnicas contemplaron actividades de levantamiento de información con estudiantes y académicos tales como grupos focales, aplicación de encuestas, realización de talleres y seminarios, tanto para realizar una

evaluación inicial como para recoger opiniones y retroalimentación respecto a la propuesta, además de revisión documental: Modelo Educativo Institucional, propuesta de rediseño de la formación integral del año 2015, propuestas de formación integral de diferentes universidades del país, entre otros (ULagos, 2017).

Considerando las intervenciones mencionadas, a inicios del año 2017 se iniciaron las actividades de la asesoría técnica para redefinir las competencias de la formación integral con agentes claves de la comunidad universitaria.

Entre las actividades más relevantes, se encuentra el Seminario-Taller Carreras Pedagógicas de la Universidad de Los Lagos, Desafíos para su Fortalecimiento realizado en el mes de mayo de 2017 donde se presentaron los principales resultados de las asesorías técnicas y se solicitó retroalimentación respecto a lo que debería considerar un perfil genérico asociado a la formación integral de la institución; en el mismo itinerario de trabajo, se realizó una presentación ante el equipo directivo respecto de la propuesta del Centro de Acompañamiento para la Equidad y Formación Integral donde se recogieron directrices y orientaciones estratégicas; igualmente se desarrolló el Seminario Rediseño de Formación Integral, el 1 junio de 2017, instancia en la que se presentó y recogió retroalimentación respecto a la propuesta de rediseño del consultor externo con jefes de carrera, directivos de la Universidad, directores de departamento, docentes pertenecientes a la red de innovación curricular, profesionales de la Unidad de Desarrollo Docente y Curricular (UDEDOC), representantes del Instituto Técnico Regional y docentes de formación integral.

El Seminario Interno Elaboración Propuesta Institucional Rediseño de Formación Integral realizado el 16 de junio de 2017, permitió analizar en profundidad la propuesta de rediseño de la asistencia técnica, considerando los resultados de todas las instancias de retroalimentación emanadas de las actividades previas y luego de lo cual se prepara, en coordinación con el equipo de formación integral y la UDEDOC, la propuesta institucional para el rediseño de la formación integral en la Universidad de Los Lagos, la cual está pensada, en su forma y fondo para el estudiante de la institución desde los más amplios aspectos territoriales, étnicos, socio-económicos, culturales, etc. que conforman su perfil.

Hay que señalar que los esfuerzos institucionales permitieron la creación del Centro de acompañamiento para la equidad y formación integral, estructura que tiene por objetivo “Contribuir al logro de trayectorias académicas exitosas en todos los niveles de formación de pregrado, así como, el desarrollo de la Formación Integral de los estudiantes de todos los Campus y Sedes de la institución, disponiéndose como un agente de despliegue y mejoramiento continuo del modelo educativo institucional y aportando a la movilidad de los indicadores concernidos”.

El área de la formación integral está encargada de realizar actividades para desarrollar y evaluar el logro de las siguientes cinco competencias genéricas:

Competencia genérica identitaria con actividad curricular asociada “Ciudadanía para el buen vivir y la sostenibilidad del territorio”

Competencia genérica no identitaria con actividad curricular asociada “Comunicación”

Competencia genérica no identitaria con actividad curricular asociada “Inglés”

Competencia genérica no identitaria sin actividad curricular asociada “Aprender a aprender” Competencia genérica no identitaria sin actividad curricular asociada “Orientación a la calidad”

Para fines de este documento se definirá la primera competencia, puesto que ha sido catalogada como la identitaria y es complementada por las otras cuatro competencias.

La definición de la primera competencia es: “Participar de una ciudadanía inclusiva que propende a un vínculo de reciprocidad con las comunidades y entornos a los que pertenece, desde una aproximación crítica y propositiva que promueva el ejercicio del buen vivir y la sostenibilidad del territorio”.

La Ciudadanía para el buen vivir y la sostenibilidad del territorio, se inspira inicialmente en la filosofía de los pueblos indígenas latinoamericanos, pero además asume e involucra, la aproximación comprensiva y crítica de las características del territorio específico, y los modelos de desarrollo hegemónicos presentes. Es en este escenario, donde la persona observa, analiza y actúa en su contexto natural y social, haciéndose consciente de las dinámicas de poder y de las repercusiones que puede tener esto en su quehacer profesional. Compromete, por tanto, su voluntad de transformación social materializada en actuaciones éticas y de respeto hacia uno mismo, el otro y la sostenibilidad del entorno. Esta competencia se dispone, entonces, para la construcción de un territorio sostenible que, desde una memoria histórica compartida, se reconozca pluricultural y promueva una ciudadanía inclusiva que aspira a relaciones equitativas de género, a la inclusión social de personas en condición de discapacidad, a la interculturalidad, a la sostenibilidad ambiental, al balance ecológico y a la reciprocidad social, condiciones básicas para la autorrealización, la salud, el bienestar y la felicidad personal y colectiva. Un buen referente en cuanto a la relación entre Buen Vivir y educación, que nos permita inicialmente una base para la construcción colectiva de una definición pertinente es el que propone el Ministerio de Educación de Ecuador, que en una breve síntesis señala “el Buen Vivir es un eje esencial de la educación, en la medida en que el proceso educativo debe contemplar la preparación de futuros ciudadanos, con valores y conocimientos para fomentar el desarrollo del país” (Ministerio de Educación del Ecuador).

Cada competencia de la formación integral se desarrolla en tres niveles. La operacionalización general, del nivel 1 concierne una asignatura común y

obligatoria (2 SCT), que se imparte durante el primer año en todas las carreras innovadas.

Esta asignatura se gestiona desde el Centro de Acompañamiento para la Equidad y Formación Integral (CAI), que coordina y apoya en la elaboración de programas, selección de metodologías y confección de instrumentos de evaluación del logro de la competencia.

Para la confección del programa y la ejecución de la asignatura en los diferentes campus y sedes de la Universidad, se contempla la articulación con las diferentes carreras. Las carreras también tributan al desarrollo del primer nivel de esta competencia desde las asignaturas disciplinares, impartidas durante el primer y segundo semestre. El rol del CAI en esto, es velar por el cumplimiento de los compromisos y coordinar los procesos evaluativos de la competencia.

El desarrollo del nivel 2 es de responsabilidad compartida entre el CAI y carreras, desde una o más asignaturas disciplinares entre el tercer y quinto semestre. El CAI, en coordinación con la UDEDOC, por su parte, entregará el apoyo necesario a los docentes cuyas asignaturas estén comprometidas en esta labor, para ajustar programas y evaluaciones al modelo basado en competencias.

El nivel 3 implica un módulo integrador de carácter interdisciplinar (4 SCT), el cual será gestionado desde el CAI con Vinculación con el Medio. Este módulo se realizará durante el semestre previo al proceso de práctica final y realización de tesis.

El módulo integrador es una instancia de apoyo para alcanzar el nivel 3 de esta competencia identitaria. Las carreras, a su vez, deberán incorporar en su proceso de desarrollo y evaluación de prácticas profesionales, los componentes de la competencia Ciudadanía para el buen vivir y la sostenibilidad del territorio. Este módulo integrador, además, puede ser instalado por las carreras como un hito evaluativo que permita verificar el logro de las competencias de formación integral, además de las competencias específicas disciplinares, ya que los estudiantes deberán trabajar con metodologías activas donde necesariamente desplegarán y pondrán en juego dichas competencias.

La línea complementaria incluye cuatro electivos en tres ámbitos: autocuidado; artístico-cultural; sociopolítico.

4. Conclusiones

Cabe indicar que los cambios impulsados por la Universidad en la formación integral -definición de la competencia identitaria y operacionalización- han apostado por lograr en los estudiantes durante sus trayectorias formativas,

mayor nivel de consciencia de los alcances que tiene su participación como ciudadanos informados y comprometidos con el desarrollo local.

Respecto a la operacionalización, durante el año 2018 se iniciaron las actividades curriculares que desarrollan el nivel 1 de la competencia en tres carreras innovadas, cubriendo a 179 estudiantes de primer año. Mientras que este año se han realizado acciones destinadas a catorce carreras, involucrando a 760 estudiantes en la asignatura común y cerca de 450 inscripciones en los electivos complementarios. Por tanto, el CAI tiene como desafío la coordinación de las acciones de fortalecimiento de las habilidades de la competencia genérica identitaria y también responder de manera óptima y oportuna frente a las demandas detectadas en cuanto a la metodología de trabajo, oferta de electivos, desarrollo de habilidades en los docentes de las carreras, entre otras.

Pero el desafío mayor del CAI, es lograr en los estudiantes universitarios, desde el primer año de formación profesional, conocimiento y habilidades interpersonales para reconocer e identificar problemas del contexto local, además de proponer soluciones en coherencia al manejo de información de su disciplina. Dado ello, el desarrollo de la competencia genérica identitaria, se convierte también en una instancia de reflexión y crecimiento personal, porque a través de las diferentes experiencias académicas, los estudiantes van configurando su propio sentido de vida o proyecto de vida, de manera, que esta competencia favorece la persistencia en la universidad como la titulación oportuna.

Referencias

Ministerio de Educación del Ecuador (2017). Recuperado de <https://educacion.gob.ec/que-es-el-buen-vivir/>

Ulagos, (2012). Modelo Educativo Institucional. Unidad de Desarrollo Docente y Curricular. Osorno: Universidad de Los Lagos.

Ulagos, (2017). Formación integral. Centro de acompañamiento para la equidad y formación integral. Osorno: Universidad de Los Lagos.

Evaluación de impacto de la Red Estudiantil de Acompañamiento Integral (REDAI): programa de aprendizaje experiencial para la permanencia, graduación oportuna y proyección profesional.

Línea Temática 3: Prácticas curriculares para la reducción del abandono.

Leydy Viviana Montenegro Fonseca

lvmontenegrof@unal.edu.co

Colombia

Universidad Nacional de Colombia

Resumen. Desde el año 2010 la Universidad Nacional de Colombia a través del Sistema de acompañamiento estudiantil –SAE viene haciendo esfuerzos importantes para definir e implementar estrategias que permitan abordar el tema de la permanencia desde un enfoque integral y de promoción de factores protectores en la comunidad universitaria que vayan más allá de actividades asistencialistas o de retención estudiantil. Es así como en el 2017 se crea la Red Estudiantil De Acompañamiento Integral –REDai como un programa de liderazgo e intraemprendimiento universitario que a través del aprendizaje basado en proyectos favorece la permanencia, graduación oportuna y la proyección profesional de los estudiantes. Por esto, después de 2 años de implementación se hace necesario en su primera fase valorar, interpretar y juzgar los logros y resultados diferidos de la REDai a través de evidencias objetivas, sistemáticas y completas del grado en que el programa ha conseguido los fines que se proponía y del grado en que se han producido otras consecuencias no previstas en los beneficiarios directos del 2017-1 al 2019-1. Es una investigación evaluativa sistémica y de naturaleza mixta con grupo control que abarca dimensiones de contexto, insumos, proceso, resultados e impacto del programa en los participantes, éste último enfocado en las categorías de análisis: conocimiento y compromiso institucional, interacción e integración social, integración académica y profesional y participación ciudadana. Los instrumentos utilizados son los cuestionarios para las dos poblaciones y la entrevista a profundidad a una muestra de cada población. Desde la dimensión de contexto, se destaca la importancia de ubicar el programa normativamente debido a que éste ha sido iniciativa personal con gran capacidad de gestión y con gran satisfacción para los estudiantes implicados. En la dimensión de insumos se destaca al estudiante como protagonista del programa desde su capacidad emprendedora y disposición para orientar a otros estudiantes, sin embargo los recursos institucionales como permisos y algunos recursos materiales han limitado al programa. En relación al proceso los estudiantes expresaron sus experiencias

en cuanto a la generación de conocimientos y sentimientos respecto al programa desarrollado; de igual forma describieron la experiencia adquirida al emprender proyectos colaborativos que buscaban solucionar problemas de permanencia en la universidad. En tanto los resultados a corto plazo e impacto se encuentran en análisis. En consecuencia, la REDai viene contribuyendo a la permanencia estudiantil desde la formación de líderes conscientes, que se preocupan por su desarrollo integral y por ayudar a empoderar a otros estudiantes desde un enfoque de co-responsabilidad y compromiso institucional.

Descriptor o Palabras Clave: Acompañamiento integral, Liderazgo universitario, Aprendizaje basado en proyectos, Mentoría.

1. Introducción

Las demandas sociales y económicas de la actualidad, exigen una transformación y flexibilización de la educación, la cual se está viendo reflejada en las diversas políticas, planes, programas y proyectos en los que las Instituciones de Educación Superior (IES) vienen comprometiéndose con el fin de seguir formando individuos que aporten efectivamente a los problemas que aquejan a la sociedad.

En este sentido, los modelos educativos tradicionales han sido reevaluados desde la visión actual del profesional como un ser humano que no sólo ejecuta técnicas sino que innova, investiga y genera cambios para el mejoramiento social, lo cual no se logra centrando los procesos en la transmisión de saberes ya establecidos, sino desarrollando iniciativas en las que se logre la efectividad de la formación abordando al ser humano de manera integral (saberes, habilidades, actitudes, valores en contexto).

Es así, como la Universidad Nacional de Colombia -UNAL- como institución de Educación Superior ha implementado el Sistema de Acompañamiento Estudiantil y el Sistema de Bienestar Universitario con el fin de desarrollar el potencial de las habilidades y atributos de los miembros de la comunidad universitaria en su dimensión física, social, intelectual, académica, afectiva y espiritual. Acuerdo 007 de 2010.

De esta manera, la División de Acompañamiento Integral de la Dirección de Bienestar a través de sus programas y proyectos se ha preocupado por (Acuerdo 020 de 2018): Acompañar la trayectoria institucional de los integrantes de la comunidad universitaria para facilitar la inserción, permanencia y egreso de la vida universitaria.

Enriquecer la experiencia universitaria promoviendo el desarrollo de potencialidades y capacidades en los diferentes ámbitos o dimensiones humanas que contribuyan con la formación integral, la inclusión educativa y la convivencia universitaria.

Contribuir con la formación profesional y el rendimiento académico de los estudiantes a partir del desarrollo de acciones articuladas con las instancias académicas.

Es así, como estos aspectos generan un reto permanente para la UNAL, especialmente para la Dirección de Bienestar al demandar acciones y estrategias que traspasen el objetivo tradicional de la mitigación o reducción de la vulnerabilidad por daños potenciales sobre la comunidad universitaria, para convertirse en un ente que se transforme a sí mismo desde sus iniciativas y prácticas y facilite el empoderamiento de la comunidad universitaria desde una sociedad del conocimiento, en la cual se busque compartir saberes a través de diferentes medios con pertinencia y sentido crítico, para que las personas lo puedan emplear en la resolución de problemas propios y de su comunidad.

Para lo anterior, se requiere de un proceso educativo centrado en que los estudiantes aprendan a aprender y emprender por medio de proyectos, creando así un empoderamiento universitario y por ende el impulso de cambios beneficiosos a nivel personal, grupal y colectivo, que generalmente se convierten en el desarrollo de la confianza en sus propias capacidades y acciones.

1.1. Justificación

Estas acciones están definidas como servicios estudiantiles y han sido parte del esfuerzo permanente que las dependencias académicas y de bienestar, fundamentados en la política institucional vienen desarrollando con resultados en la cobertura y las expectativas a corto plazo de los estudiantes, debido a que son estrategias específicas, focalizadas según la necesidad o demanda diaria del estudiante (p.e. cuándo va perdiendo una asignatura o cuándo se acercan los exámenes).

Sin embargo, si de estrategias hablamos, los servicios al estudiante como asesorías, tutorías, programas de desarrollo cognitivo y nivelaciones, necesitan complementarse con estrategias que generen mayor impacto no sólo en la permanencia y graduación del estudiante, sino también en su desarrollo integral desde la motivación, el aprendizaje continuo y sobre todo la aplicación y evaluación de aprendizajes en contexto, donde el estudiante debe buscar, procesar, analizar, crear, adaptar, innovar y aplicar el conocimiento en problemas auténticos, lo cual se logra involucrando al estudiante en su proceso, mediante el trabajo con pares y al interior de redes de aprendizaje.

Es por esto, que la División de Acompañamiento Integral -DAI- ha comprobado con diversas iniciativas, que la estrategia formativa con pares y en red, facilita y empodera mucho mejor a los estudiantes en su propio proceso de permanencia en la UNAL al involucrar de manera más directa al estudiante con la Institución; además de facilitar la proyección profesional de los estudiantes mediante prácticas y pasantías coherentes con sus intereses, movilidad internacional, empleabilidad y generación de emprendimientos.

Por otra parte, es importante valorar estos esfuerzos innovadores haciendo un proceso de evaluación holística que no es común en el ámbito comunal a menos que sea para autoevaluación o acreditación institucional y que le serviría mucho a otras universidades que quieran replicar el modelo.

1.2. *Objetivo general y específicos*

Evaluar el impacto generado por la REDai de la Universidad Nacional de Colombia- sede Bogotá, en los beneficiarios directos del 2017-1 al 2019-1 desde el año 2011 a través de: Caracterizar la población beneficiaria de la REDai. Describir la REDai. Identificar indicadores que permitan ver los impactos de la REDai en los beneficiarios directos del 2017-1 al 2019-1. Y, proponer ajuste al programa de aprendizaje experiencial para la permanencia, graduación oportuna y proyección profesional y a las políticas institucionales que le dan soporte, con el fin de proyectarla como modelo guía de otras instituciones de educación superior.

2. Fundamento teórico. La tendencia de la presente investigación es la evaluación de impacto de la REDai, tipo de evaluación que facilita el mejoramiento de programas. A través de la evaluación de resultados e impactos se pretende proporcionar evidencias objetivas, sistemáticas e integrales del grado en que un programa ha conseguido los fines que se ha propuesto y el grado en que se han producido otras consecuencias no previstas que, una vez conocidas, son también de interés para los responsables del programa (Stufflebeam, 1966; Stufflebeam y Skinfeld, 1987). Adicionalmente, se puede valorar el impacto del programa, el cual hace referencia a una evaluación diferida a corto, medio o largo plazo, donde se pretende verificar los efectos del programa en el entorno institucional o social en el que el mismo está inscrito. Para el caso de la presente investigación, se asume la perspectiva del modelo facilitador de toma de decisiones CIPP de Stufflebeam (1966), por ser un modelo integral que concibe la evaluación como un proceso sistemático, continuo y cíclico de valoración y perfeccionamiento de un programa. También, comparado con las orientaciones de Stake (2010) y Scriven (2013), este modelo se encuentra en la línea de los sistemas de educación y servicios humanos, centrados en proporcionar unos servicios de evaluación continua para la toma de decisiones con respecto al programa. Adicionalmente, siendo importantes los logros, productos o resultados del programa, también lo son todos aquellos factores que facilitaron esos resultados tales como las características del programa y de la población beneficiaria, las actividades desarrolladas durante el periodo de evaluación, la metodología utilizada, los recursos, la motivación de los involucrados, entre otros; de ahí que el CIPP reconozca 4 tipos de evaluación (Contexto, Insumo, Proceso, Producto). La etapa de contexto, implica el análisis de los elementos relevantes del escenario estudiado o en su defecto hacerse la pregunta: ¿En dónde y cómo está ubicado el programa? La etapa de entrada (input), implica la valoración de los recursos y estrategias necesarias para lograr las metas y objetivos del programa o bien preguntarse:

Tabla 1. Población estudiantil de REDai

12 estudiantes de admisión regular

10 estudiantes de admisión regular beneficiarios del programa “ser pilo paga” 10 estudiantes de admisión especial PAES⁵⁶

10 estudiantes de admisión especial PEAMA⁵⁷

3 estudiantes beneficiarios del fondo de víctimas del MEN

¿Con qué cuenta el programa para lograr sus objetivos? La etapa de proceso (acciones), implica la valoración de la implementación de los planes y la identificación de problemas: ¿Cómo se ha implementado el programa? ¿Qué ajustes necesita? Y la etapa de producto (resultados), permitirá evaluar los logros esperados y no esperados que facilitaran el direccionamiento del programa desde diferentes ámbitos: Impacto. Alcance en relación con los usuarios. Eficacia. Calidad de los resultados (usuarios-ambiente) Sustentabilidad. Continuación del programa Transferencia. Grado en que el programa puede ser adaptado.

De acuerdo a éste enfoque, la evaluación de la REDai es flexible, vislumbrando el proceso global del programa y permitiendo una valoración actual con técnicas e instrumentos cuantitativos y cualitativos, para llevar a cabo la diversidad de toma de decisiones en cuanto la estructura, la planificación, el reciclaje y la realización de acuerdo a cada ámbito de evaluación.

3. Descripción de la REDai

3.1. Conformación. Las acciones de conformación de la REDai están enfocadas a la sensibilización hacia el desarrollo de proyectos de intraemprendimiento universitario y a la evaluación de sus intereses y talentos en relación a éstos. Los interesados (ver tabla) que se comprometen a desarrollar el curso: Ser, Aprender y Emprender en la UN, planear y desarrollar un proyecto y a participar de las mentorías y coaching de equipos, reciben al final de todo el proceso semestral un incentivo económico y una certificación.

3.2. Formación. REDai se implementa como proyecto socioformativo y transversal donde los estudiantes se forman de manera integral para el afrontamiento de retos auténticos, dónde no sólo desarrollan competencias, sino que se forman como personas con propósito, actuando con base en los valores universales y emprendiendo de manera colaborativa.

3.2.1. Principios socioformativos (Tobón, 2001, 2013):

Proyecto ético de vida, en el que se trabaja en la efectividad personal e interpersonal para fomentar la búsqueda de realización personal, esfuerzo

⁵⁶ Programa de Admisión Especial: Población indígena, afrodescendiente, víctima de conflicto y mejores bachilleres

⁵⁷ Programa Especial de Admisión y Movilidad Académica

organizado y perseverancia en el logro de las metas y acciones con base en los valores universales (responsabilidad, respeto, honestidad, equidad, solidaridad y perdón, entre otros).

Espíritu emprendedor, vislumbrado en la planeación, iniciación y puesta en marcha de proyectos hasta el logro de determinadas metas, buscando la resolución de problemas del contexto y actuando con pertinencia, creatividad, eficacia y eficiencia.

Desarrollo de Competencias desde las actuaciones integrales para identificar, interpretar, argumentar y resolver problemas del contexto, con idoneidad, compromiso ético y mejoramiento continuo, desarrollando y aplicando de manera interrelacionada el saber ser, el saber convivir, el saber hacer y el saber conocer.

Trabajo colaborativo como proceso mediante el cual varias personas comparten ideas, recursos y competencias para alcanzar una meta que han acordado, uniendo sus fortalezas y trabajando con comunicación asertiva (Tobón, 2013). Para que haya un verdadero trabajo colaborativo, es preciso que las personas apliquen el diálogo para acordar las metas y actividades, como también para resolver las dificultades y conflictos que se presenten, cumpliendo las responsabilidades contraídas, con compromiso por el mejoramiento continuo y buscando la complementariedad de las fortalezas entre las personas que están en el proceso de colaboración.

3.2.2. Módulos y submódulos

Se desarrolla un curso de 40 horas en 3 Módulos: Ser, Aprender y Empezar en la UN

Tabla 2. Temáticas del Curso Ser, Aprender y Empezar en la UN

<i>Autoliderazgo Propósito de vida Comunicación empática y asertiva Trabajo cooperativo</i>	<i>Género Inclusión y Discapacidad Gestión de tiempo y finanzas Comunicación estratégica</i>	<i>Estrés y Primeros auxilios psicológicos Gestión de proyectos Creatividad y emprendimiento Planeación Pedagógica</i>
---	--	--

Cada semestre se desarrolla una sesión introductoria dónde se contextualiza el proyecto, se revisan expectativas, y se reorganizan los equipos de trabajo. Adicionalmente, se hace una muestra final de proyectos, dónde se invitan profesionales del área, docentes y otros estudiantes a escuchar, indagar y valorar tanto el proceso como los resultados de los equipos.

3.3. Formulación. En esta fase se hacen ajustes del proyecto y del plan de trabajo con base en los resultados y recomendaciones del semestre anterior, se pueden reorganizar los integrantes de los equipos y es posible formular nuevos proyectos en coherencia con las dinámicas y objetivos de la DAI. Éste trabajo se hace en las supervisiones por equipos.

Hasta la fecha se han formulado 9 proyectos de intraemprendimiento categorizados de la siguiente manera:

Tabla 3. Proyectos de REDai formulados entre 2017 y 2018

<i>Digitales y medios</i>	<i>Incidencia colectiva</i>	<i>Evaluación</i>
UNa cápsula de aprendizaje RAPsi AT-UN	Únete UNdiversidad Plan reagruPAR UNalternativa Imaginaris de género	Cátedra de inducción

3.4. Articulación. Esta fase hace referencia a la primera parte de la implementación basada en la gestión de recursos con programas, áreas, dependencias e interesados (internos y externos) en apoyar la implementación de cada uno de los proyectos. Para esto, contamos principalmente con la articulación de todas las líneas de la División de acompañamiento integral- DAI; además, de otras áreas de bienestar (comunicaciones, deportes, cultura), docentes de diversas facultades, unimedios, páginas y redes sociales (ver tabla 4).

Tabla 4. Articulación de proyectos REDai con las líneas de la DAI

<i>Nombre del proyecto</i>	<i>Descripción general</i>	<i>Línea de la DAI</i>
Únete	<i>Integración de estudiantes de diversas regiones de Colombia</i>	<i>Integración a la vida universitaria</i>
RAPsi AT-UN	<i>Ruta de atención psicosocial Página de atención en trámites académico-administrativos</i>	<i>Atención Psicosocial Orientación en Trámites académicos</i>
UNdiversidad	<i>Acciones de Interacción inclusiva y reconocimiento de la diversidad</i>	<i>Diversidad étnica e Inclusión</i>
UNalternativa	<i>Promoción de los valores institucionales para mejorar la convivencia</i>	<i>Convivencia y paz</i>
Plan reagruPAR	<i>Mejoramiento del rendimiento académico</i>	<i>Psicopedagogía</i>
Imaginaris de Género	<i>Visibilizar las violencias fundamentadas en los estereotipos</i>	<i>Género</i>
UNa cápsula de aprendizaje	<i>Hábitos de estudio</i>	<i>Psicopedagogía y Fonoaudiología</i>
Evaluación de cátedra de inducción	<i>Evaluación de resultados de la cátedra de inducción en relación con la permanencia de los estudiantes</i>	<i>Cátedra de inducción</i>

La articulación se evidencia en la validación del plan de trabajo de cada proyecto en coherencia con las líneas de la DAI a través de reuniones con el grupo de profesionales y la supervisora de la REDai.

3.5. Implementación. Durante la implementación de los proyectos los equipos gestionan los recursos para el desarrollo del proyecto (espacios, materiales, equipos, etc.), preparan los formatos de invitación, piezas publicitarias, asistencia y evaluación, y van diligenciando una matriz de ejecución en la cual se describen las actividades, objetivos particulares, metodología, cobertura y evaluación de reacción (satisfacción).

3.6. Evaluación. En proceso de investigación

4. Conclusiones

4.1. Contexto

REDai nace con el fin de trabajar en las necesidades de acompañamiento de los estudiantes en coherencia con los vacíos e intereses de las líneas y responsabilidades del área de acompañamiento integral que se encuentran definidas principalmente en el Sistema de Acompañamiento Estudiantil SAE y en el Sistema de Bienestar Universitario SIBU. Por esto, todos los proyectos formulados y desarrollados por la REDai no sólo están justificados, sino que tienen un seguimiento que permite encuadrarlos en el marco de los objetivos de acompañamiento integral permanentemente.

4.2. Insumos

REDai es fundamentalmente una red humana interesada en mejorar el acompañamiento estudiantil, la cual es dinamizada por los estudiantes de pregrado que se vinculan, una profesional dedicada al diseño, gestión, implementación, seguimiento y evaluación de la Red, la División de acompañamiento en el que se resalta el apoyo de la líder y colaboradores de la misma y finalmente los facilitadores los módulos formativos. REDai tiene una demanda alta en espacios físicos apropiados para la formación disruptiva y vivencial; así como equipos y tecnologías didácticas y digitales para el desarrollo de los encuentros. REDai exige información y contacto oportuno con los procesos del área (datos, profesionales, informes) con el fin de llevar a cabo los proyectos de acuerdo a los cronogramas establecidos por cada equipo.

4.3. Proceso

En REDai, la formación, planeación, implementación y seguimiento de los equipos y proyectos se desarrolla de manera simultánea.

Los principales desafíos encontrados han estado principalmente relacionados con:

Capacidad de convocatoria de los equipos en cuanto a tiempos y medios.

Capacidad de los equipos para organizar sus tiempos de encuentro.

Gestión de algunos recursos fundamentales para el desarrollo de los proyectos.

4.4. Resultados En proceso

Apéndice I

Contexto Normativo

Acuerdo 044 DE 2009 del Consejo Superior Universitario Acuerdo 028 DE 2010 del Consejo Académico
Acuerdo 007 de 2010 del consejo superior universitario
Acuerdo 020 de 2018 del consejo de bienestar universitario (antes resolución 003 de 2010) Acuerdo 035 de 2012 del consejo superior universitario
Acuerdo 036 de 2012 del consejo superior universitario Resolución 028 de 2012 y resolución 689 de 2016 de rectoría
Resolución 1215 de 2017 de rectoría
Resolución 011 de 2018 de rectoría

Referencias

Kilpatrick, W. H. (1994). Evaluating training programs
Stufflebeam, D. y Coryn, C (2014) Evaluation Theory, Models, and Applications, 2nd Edition Stufflebeam y Shinkfield (1987). Evaluación Sistemática. Guía teórica y práctica. Madrid: Paidós. Tejada, J. (2004) Evaluación de Programas, módulo VI: Investigación e innovación formativa, CIFO. Tobón, S. (2001). Aprender a emprender: un enfoque curricular. Medellín: Funorie.
Tobón, S. (2013). Formación basada en competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica. Bogotá: Ecoe.

La integración y la interdisciplinariedad curricular: factores determinantes en la reducción del abandono escolar.

Línea Temática: Prácticas curriculares para la reducción del abandono.

Nelson Ernesto López Jiménez nelopez53@gmail.com Colombia
Universidad Surcolombiana - Grupo de Investigación PACA

Resumen

El Grupo de Investigación PACA (Programa de Acción Curricular Alternativo), Categoría A de Colciencias, viene adelantando en Colombia y en algunos países latinoamericanos, un Programa de Investigación (Lakatos, 1983), que interpela la problemática educativa a través de varias de sus manifestaciones (modelos pedagógicos, proyectos educativos institucionales, estado del arte de la evaluación de la educación, prácticas pedagógicas, permanencia y graduación estudiantiles, violencias escolares, currículo y derechos humanos, transformaciones didácticas y pedagógicas, entre otras), que le ha permitido estructurar propuestas alternativas tendientes al cambio y la transformación de la institución educativa formal, para crear una nueva subjetividad e identidad académica e investigativa. Según Touraine, (1995), se hace necesario que la escuela contribuya al desarrollo de *procesos de subjetivación* entendidos como:

Aquellos por medio de los cuales dejamos de ser actores y nos convertimos en sujetos, en protagonistas de nuestras propias acciones; es el resultado del esfuerzo y de la acción de oposición a lo que el contexto nos ofrece. El sujeto solo existe al movilizar el cálculo, la técnica, la memoria, la solidaridad, el compartir, el indignarse; el sujeto, más que razón, es libertad, liberación y rechazo (p.67).

El Grupo de Investigación PACA, desarrolla de manera detenida la “gramática inmersa” en la construcción de un *Enfoque Pedagógico de Indagación Sistemática* EPIS a partir de la *de- construcción curricular* de los actuales procesos formativos; se sustenta en la interdisciplinariedad, la transdisciplinariedad y la transversalidad como forma de abordar *los problemas*,

en un horizonte caracterizado por la complejidad. Se sistematiza la estrategia curricular Núcleo Temático y Problemático NTP, como una alternativa para superar la organización curricular disciplinaria, academicista, insular y jerarquizada, organización que se asume, *fomenta e incentiva el abandono y el fracaso escolar*.

Palabras Clave: Currículo, Estrategias Curriculares, Integración, Interdisciplinariedad, Núcleo Temático y Problemático, Enfoque Pedagógico Indagación Sistemática.

1. Introducción

Como se ha planteado por parte del Grupo de Investigación PACA, Categoría A de Colciencias, en la investigación *La Permanencia y el Abandono Estudiantiles: fisuras para la escuela de la paz, la equidad, la reconciliación y el ejercicio de los DDHH en el marco del postacuerdo*, existen diferentes planteamientos en torno a la noción de currículo de cara a los aspectos o intereses que se pretende destacar en cada una de ellos; hay concepciones que están íntimamente relacionadas con la transmisión de conocimientos y su carácter e intencionalidad están supeditados *a los conocimientos o contenidos que transmiten*. Esta concepción fundamenta las estructuras curriculares asignaturistas, atomizadas, jerárquicas, disciplinares e insulares. Por otra parte, se dan concepciones sustentadas en la integralidad y la interdisciplinariedad que se apoyan en la crítica y transformación de la realidad y los contextos en donde se desarrolla el proceso curricular, que se adentran en las *problemáticas* como la razón esencial del proceso formativo y validan una estrategia pedagógica que da cuenta de la complejidad del proceso de formación (Giroux, 2003; McLaren, 2005; Stenhouse, 2003; de Alba, 1995; Magendzo, 2017; Freire, 2006; Fals Borda, 2009; de Sousa Santos, 2007. entre otros).

En ese sentido, López Jiménez (2001), asume el Currículo como:

Un proceso eminentemente investigativo, al cual se accede por aproximaciones sucesivas y resultado de un trabajo de elaboración permanente y colectiva donde

la indagación sistemática, la pregunta, la duda, el interrogante y la incertidumbre se convierten en elementos dinamizadores de esa búsqueda (p. 83).

Una de las causas del abandono escolar está directamente relacionada con la rigidez que hoy se evidencia en los denominados currículos asignaturistas y academizados.

Son **los problemas** y no los contenidos los que determinan el curso de la formación desarrollada; los propósitos de formación y el perfil de formación de los diferentes programas académicos de pregrado deben ser absolutamente claros, coherentes, alcanzables y evaluables. El abandono escolar se propicia por la falta de unidad interna de los procesos formativos como consecuencia de la yuxtaposición de saberes academizados, estandarizados, jerárquicos y atomizados con muy poca o mínima relación con la realidad de la cual hacen parte.

Se propone como estrategia curricular para abordar de manera holística, integral e interdisciplinaria las problemáticas encontradas, el *Núcleo Temático y Problemático – NTP*, entendido como:

La estrategia curricular que integra un conjunto de problemas con conocimientos académicos y cotidianos afines, que posibilitan definir líneas de investigación en torno al objeto de transformación, construir estrategias metodológicas disciplinarias, interdisciplinarias y transdisciplinarias que garantizan la relación teoría –práctica y la participación comunitaria en el proceso de formación. Se opone de manera sustantiva a la organización por asignaturas o materias (López Jiménez, 2011, p. 86).

Resulta oportuno afirmar que no se podría construir una alternativa válida y posible si se pretende invisibilizar las problemáticas que existen en la realidad que viven los estudiantes, que en muchas ocasiones se caracteriza por una serie de factores que no contribuyen al logro de las metas profesionales, como son, entre otros, desconocimiento de la esencia del programa escogido; capital cultural débil; condiciones socioeconómicas limitadas; desarticulación con la educación media o antecedente; características étnicas invisibilizadas; estructuras académicas y pedagógicas descontextualizadas.

Con el propósito de avanzar en la construcción de una alternativa formativa que asuma las problemáticas del abandono escolar, el Grupo de Investigación PACA, Categoría A de Colciencias, ha venido concretando la construcción de un Enfoque Pedagógico de Indagación Sistemática (EPIS) sustentado en la articulación, la integración y la interdisciplinariedad, que asuma los *problemas* como factor esencial de la dinámica del proceso de formación profesional.

2. Desarrollo

La concepción de *enfoque pedagógico* alude a la urgencia de integrar diversas acciones y estrategias relacionadas entre sí, que pretende abordar la naturaleza compleja de los problemas inherentes al abandono estudiantil. La relación entre enfoque y modelo pedagógico es similar a la existente entre códigos elaborados y códigos restringidos⁵⁸ (Bernstein, 1971); significa que la categoría enfoque pedagógico incluye diversos modelos pedagógicos, originando una mayor amplitud y enriquecimiento de los ámbitos de acción; insiste en su carácter holístico y esencialmente contextual. Se precisa que la categoría enfoque pedagógico supone la presencia de varios modelos pedagógicos, es un categoría incluyente, que pretende dar respuesta a la complejidad de las problemáticas del abandono escolar.

El *Enfoque Pedagógico de Indagación Sistemática* - EPIS precisa como elementos esenciales tres categorías básicas en su estructuración:

2.1 Los problemas: si la pretensión es debilitar y disminuir el abandono estudiantil, se debe partir de un diagnóstico pormenorizado de los factores que subyacen al mismo; las problemáticas no son comunes a todas las instituciones sino que son particulares, singulares y específicas; el EPIS tiene como categoría central trabajar sobre problemáticas; no obstante, no avanza en definir las problemáticas sino que propone que para poder ahondar en ellas es necesario un trabajo de indagación sistemática.

⁵⁸ Para Bernstein «Los códigos restringidos dependen del contexto y son particularistas mientras que los códigos elaborados no dependen del contexto y son universalistas» Jiménez, O. Guerrero, R. Vargas, J. Islas, M. Grimaldi, V. Lima, E. et al. (2006)

El EPIS se construye desde las problemáticas del abandono de diversa índole: académicas, investigativas, administrativas, socioeconómicas, curriculares, existentes en las instituciones educativas.

El EPIS intenta deslindar la naturaleza de las problemáticas presentes en el abandono estudiantil. Hay unas problemáticas macro, que aluden en cuestiones institucionales, por ejemplo, lo relacionado con el PEI, pero, a su vez, hay problemáticas intermedias relacionadas con aspectos académicos, investigativos, culturales, artísticos, administrativos y las diversas áreas del conocimiento, en el caso de la educación media o básica y la educación superior; las problemáticas micro hace alusión a aspectos más singulares que podrían ubicarse en las dinámicas del salón de clase o de los diferentes espacios de formación.

2.2 La investigación: se asume como el “cultivo de la capacidad de asombro”; señala que la mediación metodológica para efectos de poder abordar las problemáticas inmersas en el abandono estudiantil no puede quedarse en la simple enunciación de las mismas, ni en su caracterización, sino que se detectan a la vez las problemáticas que abarcan procesos que tienen que ver con la *génesis* de las mismas, las *causas* que los originaron, las *formas* de manifestarse, su *naturaleza* eventual o estructural, sus *impactos*, sus *alternativas* de superación, el *por qué* aparecen y se mantienen, *cómo* se manifiestan, si son problemáticas estructurales o coyunturales. En el contexto de las problemáticas sobre la permanencia y el abandono estudiantiles presentes en las dinámicas de las instituciones educativas no es conveniente ignorar su naturaleza multifactorial, cultural, étnica, contextual. De ahí que las posibles intervenciones surgidas como acciones para debilitar el abandono, deben desprenderse de su carácter generalizado, similar y envolvente, dado que en múltiples iniciativas y acciones gubernamentales el desconocimiento de las problemáticas existentes se convierte en la razón de la poca efectividad de las reformas propuestas.

Para Piña, J.M (2013):

La investigación educativa tiene como propósito conocer detallada y minuciosamente un problema de conocimiento, así como exponer y publicar los descubrimientos que arroja la indagación. El cuidado que ponen los

investigadores en su trabajo hace posible que el lector cuente con información confiable y comprenda cómo son los actores, las instituciones y las prácticas que se desarrollan en los espacios educativos (p.3).

La investigación como oportunidad y mediación fundamental para avanzar en la obtención de respuestas concretas a las problemáticas abordadas no desconoce los conocimientos y saberes presentes en la acción formativa; no obstante, no los considera fines en sí mismos sino medios para interactuar con las problemáticas.

2.3 El Enfoque Pedagógico de Indagación Sistemática EPIS es una aproximación sucesiva, producto de la elaboración permanente y colectiva: el EPIS intenta aproximarse a la realidad del abandono escolar que encuentra en un momento determinado pero que no la agota, dialoga con ella, con sus problemáticas, con la razón de ser de las mismas, pero no pretende desconocer su existencia y su complejidad, dado que surgen en contextos complejos, culturales, económicos, investigativos, diferentes resultados de un proceso social, histórico y cultural concreto y singular en continua construcción y elaboración. Desde esta perspectiva, el EPIS plantea avanzar de manera gradual y sistemática, en la cual la elaboración permanente y continuada, resultado del trabajo grupal y comprometido por parte de los estamentos de la institución educativa, será un sello identitario de este enfoque.

Los procesos adelantados en la perspectiva de abordar las problemáticas inherentes al abandono estudiantil siempre serán concebidos como desarrollos graduales de la complejidad que encierran las mismas. Serán aproximaciones y apuestas argumentadas, contextualizadas y viables para cada institución educativa. No es conveniente afirmar la existencia de una institución educativa única, paradigmática y modelo de modelos, dado que nuestra realidad es todo lo contrario.

Las características anteriores sugieren que la realización de estudios relacionados con el abandono estudiantil debe tener en cuenta que la institución educativa es un «campo formativo»; desde el planteamiento de Cox (1984) citado por Díaz, M (1995) el campo es asumido como “el resultado de la lucha entre fuerzas y agentes y/o instituciones que tienden a conservar o transformar

formas específicas de poder en lo económico, político y cultural” (p.334). La noción de campo, a partir de Cox (1989):

Resulta de relaciones de fuerza entre agentes y/o instituciones en lucha por formas específicas de poder: poder económico, político, cultural. Intrínseco al concepto de campo es la noción de un espacio de posiciones -por ejemplo, dominante, dominada-, estructurado en términos de una disputa específica y generativo de competencias e intereses específicos (p.342).

El enfoque pedagógico es una forma particular de organizar las relaciones sociales en las instituciones educativas. Quiere esto decir que un enfoque pedagógico no es neutro, que está determinado por la manera como los diversos actores educativos se relacionan. Por ejemplo, el enfoque pedagógico hoy predominante determina las relaciones entre profesor y alumno, es una relación asimétrica donde el docente es el que sabe y el estudiante el que no sabe; no obstante, los enfoques pedagógicos alternativos manifiestan que se puede dar otro tipo de relaciones sociales identificadas por la participación, la colaboración, la solidaridad, entre otros. En ese sentido, el EPIS al trabajar sobre problemáticas relacionadas con el abandono estudiantil, supera la asimetría que existe entre docente y estudiante, dando la posibilidad de que cada quien participe desde sus propias vivencias y experiencias.

Una pretensión central de la implementación del EPIS es que permita incrementar los índices de permanencia y frenar los niveles de abandono, lo cual supone:

Coherencia con el Proyecto Educativo Institucional PEI; la mayoría de PEI en su dimensión teleológica están hablando de una formación integral, para la vida, de la formación de ciudadanos rectos y comprometidos con el bienestar social y humano. Sin embargo, es necesario hacer explícita la distancia entre el discurso de enunciación y el desarrollo o ejecución concreta de acciones. El EPIS asume como problemática macro, trabajar en la búsqueda de coherencia de los procesos misionales de la institución educativa con el PEI.

Pertenencia social y pertinencia académica de los procesos; los contextos sociales no son iguales, tienen su singularidad. El EPIS trabaja en la perspectiva

de respuestas pertinentes a las necesidades encontradas. No se trata de imponer reformas, se trata de construirlas autónomamente.

El trabajo colectivo como rasgo cultural; el enfoque pedagógico de transmisión de contenidos, conocido en la actualidad como enfoque tradicional hegemónico, privilegia el trabajo individual, insular, atomizado y jerárquico; por ello se habla del mejor, el más competente, el más sobresaliente; el EPIS señala que los propósitos son colectivos e incluyentes, que exigen la participación, el compromiso, el trabajo deliberado, analítico, consensuado de grupos y equipos de trabajo que en un accionar colectivo y colegiado asuman la complejidad de las problemáticas y contribuyan al cambio cultural.

El EPIS se convierte en una estrategia adecuada para la superación de las relaciones asimétricas entre alumno y profesor, en la medida en que en el proceso de solución de la problemáticas se avance en la construcción colectiva de alternativas; los roles se transforman y se aporta a la creación de colectividades integradas por diferentes estamentos.

Aludir a conceptos como interdisciplinariedad, transversalidad y transdisciplinariedad requiere de la transformación de los ambientes educativos regentados por límites fuertemente clasificados y rígidos como se observan en los procesos disciplinarios. Uno de los propósitos del EPIS es que, a partir de la complejidad de los problemas abordados, se puede garantizar que las diversas disciplinas entren en diálogos que permitan superar la singularidad y abran el campo para que la interdisciplinariedad, la transversalidad y la transdisciplinariedad se conviertan en retos, constitutivos del “ethos” formativo.

Los resultados de la implementación del EPIS señalan y exigen que la valoración o evaluación de su puesta en escena, sea consecuencia de un trabajo colectivo donde participen todos los miembros que hicieron parte del equipo o grupo de trabajo. El EPIS, de cara al reto de contribuir a la disminución del abandono estudiantil, debe depurar y replantear el concepto hegemónico de la evaluación como medición o calificación y argumentar de manera sólida y robusta la evaluación como formación.

3. Conclusiones.

3.1 Retos que persigue abordar el Enfoque Pedagógico de Indagación

Sistemática —EPIS.

Uno de los principales retos que se plantea el Enfoque Pedagógico de Indagación Sistemática — EPIS— está relacionado con la necesidad de entender la urgencia del cambio y la transformación del paradigma formativo, que permita migrar desde la enseñanza hacia un proceso de aprendizaje global y holístico, asumiendo que la comunidad educativa en general es el objeto de aprendizaje esencial.

En la actualidad se ha centrado la formación en el ámbito escolar, y las otras lógicas, como las del hogar, el trabajo, el deporte, la cultura, el arte, las organizaciones humanas y sociales, entre otras, no son tenidas en cuenta; el EPIS plantea la necesidad de enriquecer la lógica escolar con las otras lógicas de la interacción social que permitan entender y caracterizar las diferentes problemáticas en el escenario educativo. Dado que los sujetos sociales se mueven en varios contextos, y éstos deben ser tenidos en cuenta, el EPIS intenta crear las condiciones para que las diversas lógicas sociales entren en intercambio, diálogos, acuerdos y consensos.

En el EPIS las realidades y/o problemáticas relacionadas con el abandono estudiantil son expresiones particulares, singulares, devenidas de contextos específicos; posiblemente hay procesos, actividades, eventos que se puedan generalizar o son comunes a la vida escolar, pero son las excepciones. El *Enfoque Pedagógico de Indagación Sistemática* EPIS soporta su desarrollo en procesos interdisciplinarios, multidisciplinarios y transdisciplinarios, que permiten debilitar el abandono estudiantil propiciado por la hegemonía disciplinaria y académica.

Lista de Referencias

- Bernstein, B. (1971). *Class Codes and Control*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Cox, C. (1989). *Poder, conocimiento y sistemas educacionales: introducción a las categorías de Bernstein*. *Tempsd'Educació*, (2), 341-352.
- De alba, Alicia. (1995). *Curriculum: Crisis, Mito y Perspectivas*. Buenos Aires, Argentina: Minó y Dávila.

De Sousa Santos, Boaventura. (2007). *La Universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipatoria de la Universidad*. La Paz, Bolivia: Plural Editores.

Fals Borda, O. (2009). Una Sociología Sentipensante para América Latina. Antología. Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20100617103320/fborda.pdf>

Freire, P. (2006). *Pedagogía de la Indignación*. 2ª ed. Madrid, España: Ediciones MORATA, S.L.

Giroux, H. (2003). *Pedagogía y política de la esperanza: teoría, cultura y enseñanza: una antología crítica*. 1a ed. Buenos Aires: Amorrortu.

Jiménez, O., Guerrero, R., Vargas, J., Islas, M., Grimaldi, V., Lima, E., et al. (2006). *Teoría Educativa*. Hidalgo: Universidad Pedagógica Nacional.

Lakatos, I. (1983). *La metodología de los Programas de investigación científica*. Madrid, España, Alianza Editorial. Recuperado de <https://epistemologiaufro.files.wordpress.com/2010/10/lakatos.pdf>

López, N.E. (2001). *La de-construcción curricular*. Neiva, Colombia: Editorial Magisterio.

López Jiménez, N.E & Puentes de Velásquez, A.V. (2011). Modernización curricular de la Universidad Surcolombiana: integración e interdisciplinaridad. *Revista Entornos*, No. 24, 103-122.

López Jiménez, N.E y Puentes de Velásquez, A.V. (2011). *Modernización Curricular de la Universidad Surcolombiana. Una experiencia de integración e interdisciplinariedad*. Neiva-Huila, Colombia: Editorial CICE.

López, N; Castro, C. & Ramírez, L. (2019). *La Permanencia y el Abandono Estudiantil: fisuras para la escuela de la paz, la equidad, la reconciliación y el ejercicio de los DDHH en el marco del postacuerdo*. (Proyecto de Investigación). Grupo Investigación PACA, Universidad Surcolombiana, Neiva, Colombia.

MacLaren, P. (2005). *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. 4a ed.

México: Siglo XXI Editores.

Magendzo, A. (2017). Pedagogía crítica y educación en derechos humanos. *Paulo Freire. Revista de Pedagogía Crítica*, 0(2), 19-27. doi: <http://dx.doi.org/10.25074/07195532.2.516>

Piña Osorio, Juan Manuel. (2013). Investigación educativa ¿para qué? Perfiles educativos, 35 (139), 3-6. Recuperado en 04 de octubre de 2018, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982013000100001&lng=es&tlng=es.

Stenhouse, L. (2003). *Investigación y desarrollo del curriculum*. 5ª ed. Madrid, España: Ediciones MORATA, S.L.

Touraine, A. (1995). *Sociología de la acción*. Barcelona, España: Ariel.

Proyecto de vida: estrategia para el acompañamiento y la permanencia estudiantil universitaria

Línea 3: Prácticas curriculares para la prevención del abandono

Ivonne Andrea Sánchez Vargas

isanchez@uniminuto.edu

Colombia Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO Sede Principal

Fredy Esteban Cárdenas Riaño

fcardenas@uniminuto.edu

Colombia Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO Sede Principal

John Alexander Posada Torres

jposada@uniminuto.edu

Colombia Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO Sede Principal

Resumen

La educación superior en Colombia se ve enfrentada a diferentes problemáticas, entre las cuales se encuentra la deserción, la cual ocurre con mayor prevalencia en el primer año de formación; para el año 2018 la deserción general ascendió a 42% en todo el país. Dicha problemática no solo ocurre en Colombia, sino a nivel regional: “Según un informe de noviembre del Banco Mundial, Colombia es el segundo país en América Latina con mayor tasa de deserción universitaria.” (Casas, 2018, párr. 5).

Por lo anterior, los procesos de educación universitaria requieren apuestas integrales que atiendan aquellas problemáticas que se convierten en un factor de riesgo para el abandono escolar; dichas apuestas no solo deben estar referidas al trabajo en las competencias duras, sino también integrar estrategias dirigidas a fortalecer las competencias blandas, en tal sentido, es pertinente abordar aspectos concernientes a la formación humana como complemento a la preparación profesional, aportando desde allí a la adaptación del estudiante al medio universitario.

En sintonía con lo anterior, desde la Corporación Universitaria Minuto de Dios-UNIMINUTO, Sede Principal, se propuso incorporar, dentro del currículo, un espacio académico denominado curso Proyecto de Vida, este ha implementado estrategias pedagógicas que promueven la permanencia estudiantil a través del acompañamiento oportuno y diferencial, en el que se reconocen las diversas situaciones a las que se ven enfrentados los estudiantes en el inicio de su

formación universitaria; su propósito no se agota en el proceso de vinculación a la institución, si no que va más allá, reflexiona sobre dichas dificultades y concreta acciones enfocadas al éxito profesional y realización personal.

Entre otras se destacan varias experiencias pedagógicas significativas, tales como la *orientación socioocupacional*, enmarcada esta desde el fortalecimiento de las competencias profesionales y vocacionales, en relación con el propósito de vida personal, profesional y trascendente; en segundo lugar se aborda, de manera innovadora, el *reconocimiento y apropiación del reglamento estudiantil*, desde donde se promueven competencias ciudadanas en la relación con los otros, el reconocimiento de los procesos dentro de la institución al igual que sus derechos y deberes; en tercer lugar, para prevenir la pérdida académica, todos los profesores del curso, realizan un *seguimiento individual* a aquellos estudiantes que presentan inasistencia y bajo rendimiento académico, como una estrategia de permanencia.

Como resultado de dichas estrategias, se puede evidenciar que, para el período 2018-2 a partir de la *orientación socioocupacional* 37 estudiantes realizaron proceso de traslado de programa ajustando así sus intereses al perfil profesional.

Así mismo, a partir de la apropiación del *reglamento estudiantil*, para el período 2018-2, las faltas disciplinarias ocurridas en el primer semestre de formación correspondieron a 4 estudiantes de 1.600 matriculados a primer semestre, lo cual equivale a 0.2% evidenciando así un alto nivel de armonía en las relaciones interpersonales.

De igual forma, en el período de análisis, a partir del *seguimiento individual* y en articulación con otras áreas de Bienestar Institucional, se atendieron a 890 estudiantes que presentaron factores de riesgo de deserción, abordando con ellos temas de orden académico, psicológico, financiero y psicosocial; dicha estrategia permitió que solo 74 estudiantes presentaran pérdida académica, lo que equivale a 4.6% con respecto a los 1.600 estudiantes matriculados, disminuyendo sustancialmente los índices de deserción en el primer año de formación.

A partir de lo anterior, proyecto de vida se viene configurando en la institución, como uno de los cursos de primer semestre con menor índice de pérdida académica, además ha generado en los profesores del mismo, un nivel de corresponsabilidad frente a las estrategias de acompañamiento que permiten la permanencia, identidad institucional y éxito académico de los estudiantes.

Descriptor o Palabras Clave: Permanencia, Deserción, Acompañamiento, Formación Humana, Proyecto de Vida.

1. Introducción

Los procesos de educación universitaria requieren apuestas integrales que atiendan aquellas problemáticas que se convierten en un factor de riesgo para

el abandono escolar; dichas apuestas no solo deben estar referidas al trabajo en las competencias duras, sino también integrar estrategias dirigidas a fortalecer las competencias blandas, en tal sentido, es pertinente abordar aspectos concernientes a la formación humana como complemento a la preparación profesional, aportando desde allí a la adaptación del estudiante al medio universitario.

En sintonía con lo anterior, desde la Corporación Universitaria Minuto de Dios-UNIMINUTO, Sede Principal, se propuso incorporar, dentro del currículo, un espacio académico denominado curso Proyecto de Vida, este ha implementado estrategias pedagógicas que promueven la permanencia estudiantil a través del acompañamiento oportuno y diferencial, en el que se reconocen las diversas situaciones a las que se ven enfrentados los estudiantes en el inicio de su formación universitaria; su propósito no se agota en el proceso de vinculación a la institución, si no que va más allá, reflexiona sobre dichas dificultades y concretar acciones enfocadas al éxito profesional y realización personal.

Entre otras se destacan varias experiencias pedagógicas significativas, tales como la orientación socioocupacional, enmarcada esta desde el fortalecimiento de las competencias profesionales y vocacionales, en relación con el propósito de vida personal y trascendente; en segundo lugar se aborda, de manera innovadora, el reconocimiento y apropiación del reglamento estudiantil, desde donde se promueven competencias ciudadanas en la relación con los otros, el reconocimiento de los procesos dentro de la institución al igual que sus derechos y deberes; en tercer lugar, para prevenir la pérdida académica, todos los profesores del curso realizan un seguimiento individual a aquellos estudiantes que presentan inasistencia y bajo rendimiento académico; las dos acciones correspondientes a seguimiento individual, hacen parte de las 5 categorías para el abandono asumidas por la Universidad Nacional de Luján de Argentina, según Fernández y Oloriz (2018):

1. Abandono sin actividad académica: Son quienes se inscriben para cursar asignaturas... y terminan en condición de ausente en todas las actividades académicas...
2. Abandono por fracaso académico: ...En este caso, estamos asumiendo que el estudiante abandona los estudios debido al fracaso académico... (pp. 77-78)

1.1. Orientación Socioocupacional

Uno de los módulos que se desarrolla en el curso lleva por nombre: “Vocación-Profesión”, este aborda varios temas así: sentido de existencia, sentido de la trascendencia y sentido del servicio; dichos temas pretenden que el estudiante logre hacer un acercamiento a su sentido más íntimo al momento de elegir la carrera que comienza a cursar; la vida y la futura profesión deben ser entendidas desde el marco de la vocación, pero aquí la vocación no se entiende en el plano estrictamente “religioso”, sino en un sentido más amplio; vocación se entiende

como la posibilidad de darle sentido a la vida y a la futura profesión, es así que, la vocación se comprende en términos de servicio, es decir, ser profesional en el contexto UNIMINUTO, es asumir la vida y la profesión como el medio para servir al otro y transformar las realidades donde se encuentre y donde se desarrolle profesionalmente:

Las preferencias profesionales constituyen un factor de especial importancia al momento de elegir una carrera universitaria. Esto se debe a que los intereses profesionales ofrecen señales que pueden ayudar a detectar aquellas capacidades o habilidades del estudiante que tienen mayor potencial para lograr un desempeño satisfactorio en el proceso de formación profesional. (Zumárraga-Espinosa, et al, 2018, p. 296).

1.1.1. Estrategia Didáctica

El estudiante trae a la clase el perfil profesional y ocupacional de su carrera propuesto por la Universidad; dado que en la clase hay estudiantes de diversos programas, se organizan grupos por carreras afines, se les pide que respondan unas preguntas orientadoras:

- a. ¿Cómo se observa a sí mismo a partir del perfil profesional que presenta?
- b. ¿Cómo se ve trabajando en la profesión que ha elegido?
- c. Presenta la entrevista que ha realizado previamente a un profesional de su carrera elegida, en la cual evidencia las motivaciones del entrevistado, como profesional, cómo se siente trabajando en su profesión, logros alcanzado en el desarrollo de su profesión, dificultades encontradas.

A partir de las respuestas dadas por cada uno de los integrantes, confrontan su realidad y realizan un trabajo colaborativo sobre las experiencias de cada uno de los entrevistados, su proceso, la elección de carrera, por qué eligieron la carrera, qué los motivó, los referentes, los gustos, si concibe la profesión como un servicio o solamente como el medio para crecer económicamente. Luego socializan los resultados de cada grupo intentando identificar los aspectos que permiten concluir si hay claridad o no sobre la carrera elegida; al final el profesor indica que, si alguien tiene dudas sobre la elección de carrera, pueden acudir a orientación profesional.

Este ejercicio reflexivo hace que surjan estudiantes que concluyen no haberse preguntado previamente sobre el por qué eligieron dicha carrera y a partir de las orientaciones dadas por el profesor, solicitan orientación profesional.

1.1.2. Atención Profesional para orientación

Con la ayuda de los profesionales de Bienestar Institucional, denominados consejeros, el profesor remite los datos del estudiante que solicita entrevista y estos consejeros programan una cita con el estudiante, el cual es contactado; allí se revisan perfiles, si es necesario se le aplica al estudiante pruebas psicotécnicas, posteriormente dicho estudiante determina si debe cambiar de carrera, de ser así, se le realiza internamente traslado de programa, con el fin

de que el estudiante quede inscrito realmente en la carrera en la cual se siente a gusto, además de contar con el perfil que le permita continuar satisfactoriamente con sus estudios y formación profesional y continúa asistiendo al curso de manera normal.

Para el período 2018-2 de los 1.600 estudiantes inscritos en el curso, a partir del módulo desarrollado, 73 solicitaron orientación profesional-vocacional y de estos, 37 solicitaron traslado de programa, lo cual permitió asegurar la permanencia de los mismos no solo en la universidad sino también en el Programa, lo que equivalió evitar posible deserción de un 2.3% a partir de la estrategia adoptada mediante el curso proyecto de vida. (Fig. A)

1.2. Reglamento Estudiantil UNIMINUTO

Otra de las experiencias pedagógicas significativas es el reconocimiento y apropiación del reglamento estudiantil, el cual propende por la sana convivencia y la disminución de la deserción estudiantil, promoviendo el desarrollo de las competencias ciudadanas en la relación con los otros, el reconocimiento de los procesos dentro de la institución, al igual que los derechos y deberes del estudiantado. Desde esta perspectiva, el diseño metodológico del curso Proyecto de Vida, propicia la apropiación del reglamento estudiantil, lo cual se realiza a partir de experiencias cotidianas que le ocurren al estudiante permitiendo una sana convivencia en la institución educativa de la cual hace parte.

1.2.1. Estrategia Didáctica

En UNIMINUTO, las asignaturas institucionales presenciales, poseen un apoyo de aulas virtuales en las que se fortalecen los contenidos programáticos y se posibilitan otras didácticas que enriquecen la experiencia formativa. Es por esto que previamente al inicio del periodo académico, el foro del Reglamento Estudiantil es habilitado en el aula virtual del curso, en el que a través de un personaje llamado “Dora”, quien representa a una estudiante de primer semestre, se ve enfrentada a resolver diversas situaciones en su contexto universitario; para ello, recibe la ayuda de los estudiantes que participan en el foro, quienes aclaran la manera más adecuada para resolver la situación problema a la que Dora se ve enfrentada semana a semana. Para lo anterior, los estudiantes deben consultar el reglamento estudiantil.

Este foro es abordado durante las 16 semanas de clase y va recibiendo retroalimentación y acompañamiento por parte de los profesores, quienes a su vez incentivan la lectura frecuente del reglamento estudiantil y el uso de herramientas de ofimática para dar respuesta a las inquietudes de “Dora”. Así mismo, al interactuar en el foro, los estudiantes van adquiriendo y fortaleciendo habilidades comunicativas y relacionales que posibilitan la comprensión de la dinámica universitaria, creando, así pertenencia a la institución.

1.2.2. Atención Profesional para orientación

El reconocimiento y apropiación del reglamento estudiantil, ha favorecido la disminución en UNIMINUTO de conductas tipificadas como faltas disciplinarias. Esto le ha permitido que los estudiantes se formen en competencias ciudadanas desde el reconocimiento de sus derechos y deberes, el cuidado y respeto por el otro y por la infraestructura física de la Institución, todo lo anterior, en procura siempre de una sana convivencia.

Para el período 2018-2, las faltas disciplinarias ocurridas en el primer semestre de formación, correspondieron a 4 estudiantes de 1.600 matriculados en primer semestre, lo cual equivale a 0.2%, evidenciando así un alto nivel de bienestar en la comunidad universitaria. (Fig. B)

1.3. Seguimiento Individual

Los profesores del curso Proyecto de vida, así como los profesionales del área de Acompañamiento y Permanencia, tienen dentro de sus funciones el rol de consejeros, al ser la persona que se acerca a los estudiantes para escucharlos frente a las diversas situaciones que se le presentan, reconociendo las dificultades que puede estar atravesando en su vida universitaria o personal, y brindando orientación a posibles soluciones frente a las mismas.

El seguimiento individual se desarrolla cuando se evidencia en los estudiantes algunas situaciones particulares en su proceso de formación en la universidad, entre las cuales se encuentra el presentar inasistencia a clases o cuando tienen bajo rendimiento académico, en donde no necesariamente es tener pérdida de evaluaciones o trabajos – calificación por debajo de 3.0-. En el acercamiento a estas situaciones individuales por inasistencia a clases o bajo rendimiento académico, se tiene el surgimiento de una tercera, que es el acompañamiento psicosocial.

1.3.1 Inasistencia a clases.

Los docentes del curso Proyecto de vida dentro de sus funciones de clase, hacen seguimiento a la asistencia de los estudiantes, lo que permite identificar cuáles son los que no están asistiendo a clases. Al estudiante identificado con inasistencia, se le realiza inicialmente contacto telefónico por parte del docente o profesional, quien indagará sobre la situación que se presenta, para conocer las razones de su inasistencia; si lo mencionado por el estudiante representa algún tipo de vulnerabilidad, se programa una cita de acompañamiento individual, para darle un tratamiento interdisciplinar.

Para el 2018-2, en inasistencia a clases fueron identificados 450 estudiantes, los cuales recibieron intervención por parte de los docentes del curso Proyecto de vida y profesionales del área Acompañamiento y Permanencia, siendo esta una alerta temprana de abandono estudiantil. (Fig. C)

1.3.2. Bajo rendimiento académico.

Cuando se identifica que el estudiante tiene bajo rendimiento académico en el curso Proyecto de vida o en algunas de las otras asignaturas inscritas en primer semestre, se realiza el acercamiento personalizado con el mismo, por parte del consejero, para de esta manera identificar las causas de los resultados académicos, y a partir de estas, brindar alternativas para su superación.

Para el 2018-2, de los 890 estudiantes atendidos en seguimiento individual, 222 estudiantes recibieron acompañamiento académico, lo que permitió que participaran en monitorias académicas con pares, tutorías con docentes, talleres de fortalecimiento educativo; también surgieron casos en los que fue necesario la remisión a asesoría psicológica. (Fig. D)

1.3.3. Acompañamiento Psicosocial.

Como se mencionaba al inicio, el acompañamiento psicosocial surge a partir del seguimiento individual que se hace desde las dos anteriores estrategias, esto ha permitido identificar, de manera más particular, las razones por las cuales presenta inasistencia a clases y bajo rendimiento académico, entre las más frecuentes se destacan: incumplimiento en la entrega de trabajos académicos, falta de concentración en clases, falta de hábitos de estudio, entre otras. Lo anterior, obedeciendo a situaciones específicas como: problemas familiares, dificultades personales, laborales, afectivas, o alguna situación particular que no necesariamente son académicas o que requieren una remisión a asesoría psicológica.

En el acompañamiento psicosocial, el consejero indaga a profundidad sobre la situación particular que está presentando el estudiante, para desde allí, hacer la articulación necesaria con los diferentes servicios de las áreas de la Dirección de Bienestar Institucional, como de otras dependencias de la universidad, y de esta manera brindar una atención integral a los estudiantes con miras a garantizar su permanencia y éxito académico.

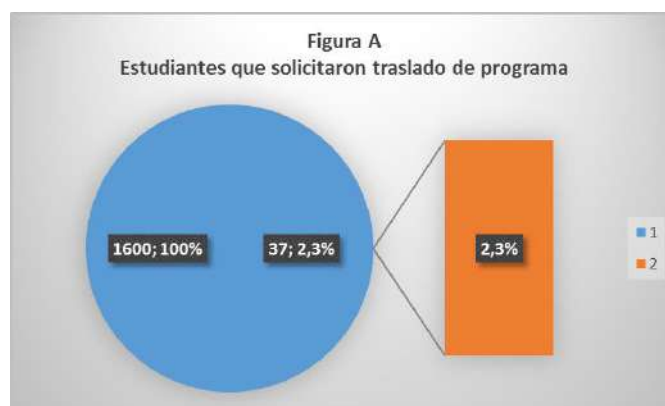
Durante el 2018-2 se realizaron 218 intervenciones en acompañamiento psicosocial, contando con un seguimiento individual a lo largo del semestre, con miras a la superación de las dificultades encontradas en el estudiante. (Fig. E)

2. Requerimientos Adicionales

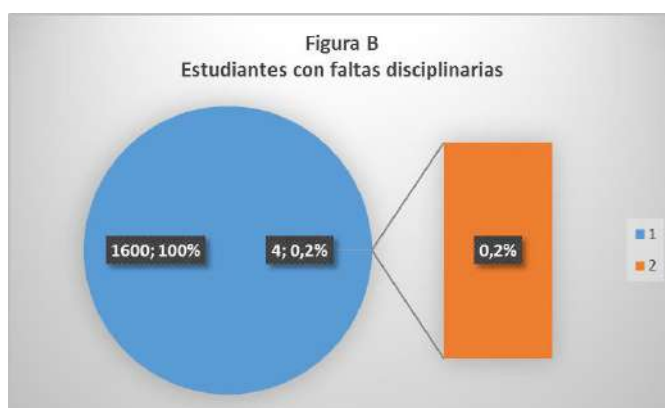
2.1 Figuras

Para el período 2018-2 de los 1.600 estudiantes inscritos en el curso, a partir del módulo desarrollado, 73 solicitaron orientación profesional-vocacional y de estos,

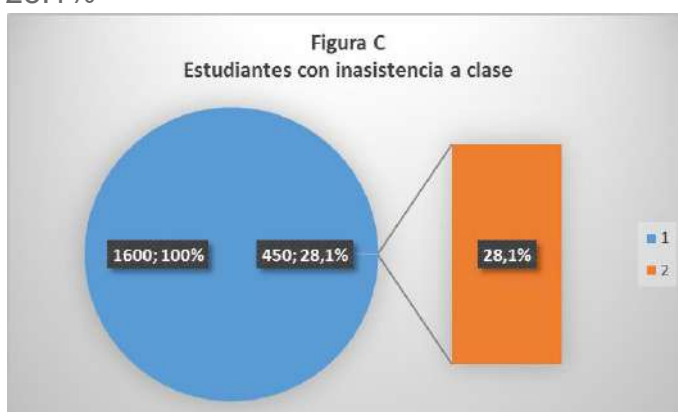
37 solicitaron traslado de programa lo que equivale al 2.3%



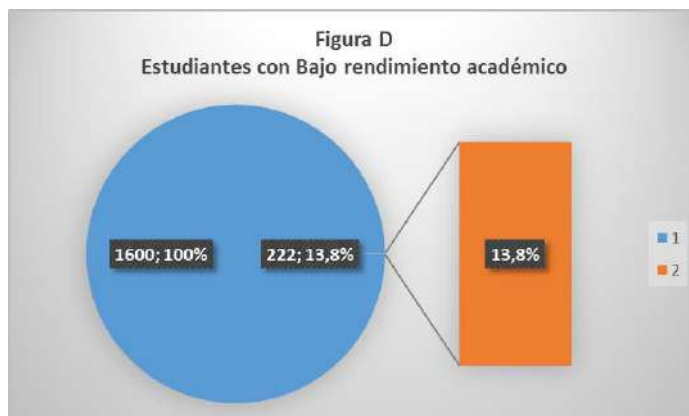
Para el período 2018-2, las faltas disciplinarias ocurridas en el primer semestre de formación, correspondieron a 4 estudiantes de 1.600 matriculados en primer semestre, lo cual equivale a 0.2%



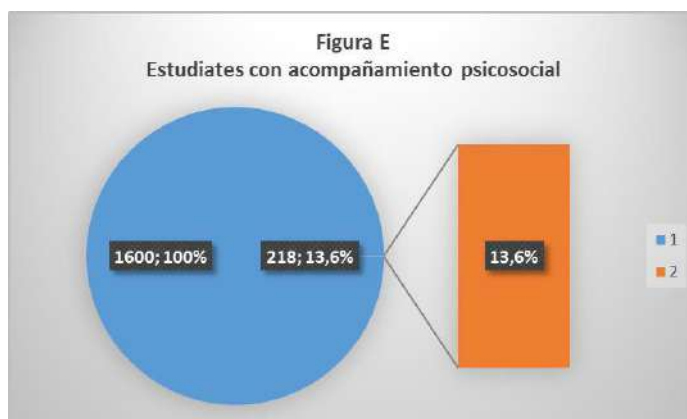
Para el 2018-2, en inasistencia a clases fueron identificados 450 estudiantes, lo que equivale 28.1%



Para el 2018-2, de los 890 estudiantes atendidos en seguimiento individual, 222 estudiantes recibieron acompañamiento académico, lo que equivale 13,8%



Durante el 2018-2 se realizaron 218 intervenciones en acompañamiento psicosocial lo que equivale 13,6%



3. Conclusiones

La experiencia pedagógica al interior del curso Proyecto de Vida cobra una especial relevancia a la hora de valorar y comprender las prácticas curriculares que se encaminan a abordar la prevención del abandono estudiantil, pues desde nuestra experiencia, el seguimiento y acompañamiento a los estudiantes se hace desde un espacio concreto en el currículo ya que desde allí se gesta un proceso de corresponsabilidad con el estudiante, al involucrarlo directamente en las estrategias encaminadas a la permanencia, éxito académico y graduación oportuna. Lo anterior, en concordancia con un proceso ético de visibilización e interacción de la práctica docente y el equipo de acompañamiento de Bienestar Institucional, pues es corresponsabilidad de toda la comunidad académica (incluida la familia), garantizar una experiencia formativa integral en la que sobre todo importe la persona y su horizonte de sentido.

Prácticas pedagógicas como la orientación socioocupacional, el reglamento estudiantil y el seguimiento individual, posibilitan no solo espacios de reflexión y

transformación personal y social, sino que también, avivan el espíritu misional de la universidad al propender por una formación con sentido humano, ético y social en la que el ser humano pase de condiciones menos favorables a más favorables, dignificando así su existencia.

Referencias

Casas, PA. (6, diciembre, 2018). El problema no es solo la plata: 42% de los universitarios deserta. *El Espectador*. Recuperado de

<https://www.elespectador.com/noticias/educacion/el-problema-no-es-solo-plata-42-de-los-universitarios-deserta-articulo-827739>

Fernández, J., & Oloriz, M. (2018). ¿Qué ocurre si regresan quienes habían abandonado? El

caso de la Universidad Nacional de Luján. *Congresos CLABES*. Recuperado de

<https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1889>

UNIMINUTO. (2014). Reglamento Estudiantil UNIMINUTO. Bogotá: UNIMINUTO.

Recuperado de:

<http://www.uniminuto.edu/documents/941377/941434/Acuerdo+215+del+28+de+Febrero+de+2014+Reg+lamento+Estudiantil.pdf/ee18bc64-fa4e-4a87-a0f8-51ab3f59d891>

Zumárraga-Espinosa, M., Castro, M., Escobar, P., Boada, M., Peña Herrera, L., González, Y.,

Romero, J., Luzuriaga, J., & Armas, R. (2018). Afinidad Entre Intereses Profesionales Y Carrera Elegida: Un Análisis De Su Relación Con La Deserción Universitaria Temprana. *Congresos CLABES*. Recuperado a partir de

<https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1951>

Plan de orientación vocacional (POV) en contexto universitario como una estrategia efectiva en pro de la permanencia

Línea Temática 3: Prácticas curriculares para la reducción del abandono.

Daniela Ortiz

danielaortizsolis@gmail.com

Chile Universidad catolica de Temuco

Rodrigo Del Valle

rvalle@uct.cl

Chile Universidad Católica de Temuco

Descriptorios o Palabras Clave: Orientación vocacional, Educación superior, Cambio de carrera, Deserción universitaria, Abandono

Resumen

La cantidad de jóvenes que acceden a la educación superior en Chile ha aumentado considerablemente en la última década, en especial para sectores de los primeros quintiles socioeconómicos, antes excluidos. Aunque esto supone un avance en términos de inclusión y equidad, al expandir el ingreso de sectores antes marginados de la universidad, el número de estudiantes que logra permanecer y titularse aún es bajo y supone nuevos desafíos para las universidades.

El incremento en el acceso no asegura la disminución de las brechas de este nuevo estudiantado, pues siguen existiendo condiciones que lo ponen en desventaja sobre aquellos de sectores más acomodados. Una de esas desventajas está dada por la débil orientación vocacional y el alto costo que tiene equivocarse en la decisión vocacional, siendo esta posibilidad más asequible para que aquellos cuyas familias lo pueden costear.

Factores como la formación académica previa, la falta de adecuado apoyo y orientación en la elección de carrera, presiones familiares y sociales, y el ser primera generación en la universidad, se traducen en que cada año un porcentaje considerable de estudiantes busca cambiarse de carrera por razones vocacionales o simplemente abandona sus estudios por esta causa. Ello no sólo es grave por las pérdidas económicas en tanto a inversión estatal y privada en educación superior, sí no que, además, por los daños que genera a nivel individual y en el entorno familiar de quien deserta. Ello desafía a las universidades a la instalación de dispositivos de acompañamiento que den respuesta a las características y necesidades de los estudiantes en este ámbito.

Como una forma de dar respuesta a esta problemática, la Universidad Católica de Temuco crea el Plan de Orientación Vocacional (POV). Programa que a través de estrategias de acompañamiento y un mecanismo de flexibilidad curricular, permite a los estudiantes la posibilidad de probar en una carrera de un área distinta de aquella en la que están matriculados, durante un semestre, sin aún pertenecer a ella formalmente, para que descubran si es realmente la que se ajusta a sus intereses vocacionales, disminuyendo así la presión de tomar una decisión en forma definitiva y adelantando asignaturas si es que el cambio se concreta. Una vez que el estudiante ingresa al POV es asesorado y monitoreado por profesionales del área, quienes, en sesiones de acompañamiento, refuerzan aspectos como el autoconocimiento y descubrimiento de intereses, entre otros.

El objetivo de presente trabajo es presentar el POV y cómo es que desde una decisión institucional basada en la flexibilidad y una inversión de bajo costo se puede llegar a impactar significativamente las cifras de retención y el bienestar global del estudiante. Se presentan las características del programa y sus resultados, incluyendo las áreas disciplinares en que se solicita el cambio (origen y destino) y la tasa de permanencia de los participantes.

1. Contexto y problema

El sistema de educación superior en Chile ha enfrentado profundas transformaciones en las últimas décadas, particularmente en matrícula, pasando de una cobertura bruta de 15% en 1990 a un 52% en 2015. Este aumento en la cobertura ha permeado más fuerte a los grupos de ingreso medios y bajos, aumentando, por ejemplo, el ingreso a la educación superior de un 21% a un 45% en los dos quintiles de ingresos inferiores (Blanco, Meneses & Paredes, 2018). La masificación de la educación superior, siendo un avance en justicia social en tanto se democratiza el acceso, volviéndose un espacio más heterogéneo e inclusivo, por sí sola no es un factor suficiente para avanzar hacia la construcción de un sistema de calidad. De hecho, un 30% de los estudiantes que se matriculan en primer año desertan, siendo preocupante que quienes más lo hacen sean los estudiantes pertenecientes a los estratos socioeconómicos más bajos (PNUD, 2017). Lo anterior, además de las pérdidas económicas que supone en tanto a inversión estatal y privada en educación superior, es grave en particular por los daños que genera a nivel individual y en el entorno familiar de quien deserta.

La deserción es ciertamente un fenómeno multicausal, sin embargo, el ser primera generación en acceder a la universidad, la deficitaria formación previa y la falta de una adecuada orientación al elegir la carrera, estarían dentro de las causas precipitantes (González, 2006).

En este sentido, Gavilán y Labourdette (2006) plantean que los jóvenes que provienen de estratos socioeconómicos bajos realizan un proceso de elección de carrera limitado y que poco se basa en sus intereses o motivaciones, fenómeno que ayudaría a entender cómo es que desertan más, en especial considerando

que un estudiante que no estudia aquello a lo que 'se siente llamado' (vocación) probablemente tendrá un difícil y poco motivante tránsito por la universidad o simplemente abandonará.

Un estudio que buscaba comprender el proceso de elección vocacional de jóvenes provenientes de liceos municipales encontró que la elección de la carrera se toma en gran medida influenciada por la presencia de personas que actúan como referentes vocacionales y no por las estrategias formales de orientación que se brindan en las escuelas, las que son considerados por los estudiantes como insuficientes (Quintana, 2014). En la misma línea, un estudio de caracterización de los orientadores vocacionales de establecimientos secundarios de la región de la Araucanía evidenció la existencia de diversas dificultades a la hora de ejecutar los planes de orientación vocacional establecidos por la ley, evidenciándose desconexión por parte de los profesionales con los planes de orientación y falta de especialización en el área entre otros (Suazo, 2018).

El proceso de elección de una carrera no es lineal, es un proceso dinámico, ligado al desarrollo evolutivo del ser humano que se inicia en la infancia (Barrera, 2015), por tanto, cuando en la educación secundaria no se ha desarrollado bien, las universidades se ven enfrentadas a estudiantes que muchas veces han tomado la decisión en base a variables erradas, superficiales y que no lo representan (Super, 1953), viéndose éstas enfrentadas al desafío de acompañarlos y desplegar estrategias que apunten a la disminución la deserción por esta causa. Es aquí donde las universidades puede jugar un rol importante en el ámbito de la orientación vocacional también una vez que los estudiantes han ingresado, ofreciendo alternativas frente a esta problemática que no impliquen para el estudiante el abandono y tener que comenzar de nuevo, muchas veces con pérdida total de lo avanzado, con los altos costos, personales, institucionales y sociales que esto supone.

2. *La experiencia del Plan de Orientación Vocacional (POV)*

En el contexto antes descrito, la presente ponencia presenta la experiencia y resultados de más de 10 años de implementación de un programa de orientación vocacional para estudiantes universitarios. El año 2007, como una forma de acompañar a los estudiantes de forma integral y de dar respuesta a la deserción que se produce por motivos vocacionales, la Universidad Católica de Temuco implementó la primera versión de un programa de orientación vocacional, el que en años posteriores y tras sucesivos ajustes pasaría a ser conocido como Plan de Orientación Vocacional (POV). Este tiene como objetivo orientar, gestionar y guiar el proceso en el cual el estudiante accede al cambio de carrera inter facultad, es decir, entre distintas áreas disciplinares. A través de sesiones individuales se orienta a los estudiantes para que puedan elegir

responsablemente en base a sus intereses, habilidades, motivaciones y aptitudes la carrera profesional más atingente para su desarrollo.

La mayoría de las Universidades cuentan con reglamentos que permiten en el cambio de carrera, en particular dentro de una misma área disciplinaria (que por lo tanto puede no implicar un problema vocacional). Sin embargo, la innovación que plantea esta estrategia es que implica un período académico en que el estudiante, perteneciendo administrativamente a la carrera de origen, es autorizado a realizar cursos en la carrera de destino, lo que supone dos ventajas principales: a) La posibilidad de explorar es menos amenazante, al enfrentarse a esta nueva situación con menos angustia y más libertad, pudiendo con tranquilidad dilucidar si las nuevas materias son coherentes con sus intereses, en un proceso que potencia el autoconocimiento, y que considera la naturaleza multidimensional y evolutiva de la elección de carrera (Super, 1953). b) Lo avanzado en la carrera de origen no es visto como tiempo desperdiciado, sino que de hecho las asignaturas aprobadas en otra carrera son el “pasaporte” que permite ingresar al POV y a su vez el programa permite adelantar en asignaturas de la carrera de destino si es que el cambio se concreta.

2.1. Etapas y características del POV

El POV, a diferencia de otros programas de cambio de carrera que están fuertemente centrados en los aspectos administrativos, supone diversos estadios de acompañamiento a los estudiantes, los que son realizados actualmente por dos especialistas en orientación vocacional. La primera etapa se gatilla cuando el estudiante (a título personal o derivado por su jefe de carrera o un profesional de acompañamiento de otro área) solicita, mediante un formulario online, una sesión de acompañamiento en ‘orientación vocacional’, que es descrita en éste como *“una instancia de acompañamiento que permite puedas reafirmar, reorientar o descubrir tu orientación vocacional. Una oportunidad para ajustar tus expectativas laborales, considerando tus intereses vocacionales, habilidades y conocimientos, así como las demandas del mercado laboral”*. En la primera sesión las profesionales recaban los datos personales y se construye el motivo de consulta, luego existen tres posibilidades:

1. El estudiante sólo manifiesta ciertas dudas vocacionales que son aclaradas en una o varias sesiones.
2. Existe seguridad del cambio que desea realizar, lo que el profesional corrobora a través de diversos indicadores (claridad con respecto la carrera de destino, coherencia de la elección con el proyecto de vida, conocimiento de la malla curricular etc.)
3. Existe poca claridad sobre la nueva carrera que desea escogerse, por lo que se aplican instrumentos vocacionales y/o de personalidad.

De esta manera para los dos últimos casos, y una vez que se tiene claridad que el estudiante cumple con los requisitos académicos estipulados en el reglamento (haber cursado al menos un semestre en la carrera de origen, tener el puntaje

de ingreso mínimo de la carrera de destino y/o haber aprobado dentro del 15% superior las asignaturas), normalmente se le asignan ciertas tareas, como agendar una reunión con el jefe de carrera, compañeros o docentes de la nueva carrera que se tiene en mente, de manera de ampliar su conocimiento sobre la misma. En la segunda etapa, una vez que ya se tiene claridad con respecto a la carrera de destino el estudiante está listo para ingresar formalmente al POV.

Como parte de su ingreso al POV el estudiante se debe comunicar con los jefes de carrera de origen y destino para estudiar el avance curricular. Luego durante el POV, en período un de hasta un año, el estudiante deberá participar de en torno a seis sesiones de acompañamiento y tomar, en general, al menos tres asignaturas de la carrera de destino. Finalmente, para incorporarse en forma definitiva a la carrera de destino el estudiante deberá acudir a lo menos a dos entrevistas de evaluación y podrá reprobado como máximo uno de las asignaturas de la carrera de destino. Verificado este requisito, el POV informa a la Dirección de Admisión y Registro Académico para ejecute el procedimiento administrativo de cambio de carrera en el sistema de registro institucional.

3. Resultados

El POV se ha implementado desde el año 2007, con sucesivas modificaciones en los años 2009 y 2017, las que han buscado beneficiar a los estudiantes que están en procesos de orientación vocacional. A continuación se presentan los principales resultados de este programa en los últimos cinco años abordando la cantidad consultas, de participantes, los estudiantes que aprueban el programa y cambian de carrera, las carreras de origen y destino, y sus resultados de permanencia luego del cambio.

Si bien el POV está abierto a estudiantes de todos los años, las consultas se concentran en los dos primeros años de universidad, aunque también se observan casos hasta en 4° y 5° años. Por otra parte, como se observa en la siguiente tabla, el aumento de las consultas en que los estudiantes solicitan ‘orientación vocacional’ ha sido considerable, llegando a casi triplicarse en los últimos cinco años.

Tabla 1: Total consultas, ingresos y cambios vía POV últimos 5 años (2014 – 2018)

Tipo/Año	2014	2015	2016	2017	2018	Total
Consultas	117	134	182	282	329	1044
Ingresos POV	30	34	69	48	63	244
Aprobación y cambios efectivos	28	27	57	39	56	207

En cuanto los estudiantes que ingresan al POV y a los cambios efectivamente realizados, como se observa en la Tabla 1, solo un 23,4% de los estudiantes que consulta ingresa al programa, pudiendo esto deberse a que el resto no cumple los requisitos o que el proceso de orientación llevó al estudiante a tomar otra decisión, incluyendo permanecer en su carrera de origen. A su vez, de los que ingresan al programa, un alto porcentaje (84,8%) lo aprueba, concretando su cambio de carrera, lo que corresponde a un 19,8% del total de estudiantes que han consultado. Es importante considerar que ingresar al POV supone una serie de requisitos que se han descrito en la sección anterior, y luego de eso el cambio definitivo de carrera supone haber aprobado el programa, es decir reprobar como máximo una asignatura de la carrera de destino y participar en las sesiones con la orientadora.

En cuanto a las facultades o áreas disciplinarias de origen y destino, como se observa en la Tabla 2, casi un tercio de los estudiantes (31,3%) va hacia la facultad de educación. Le siguen el área de recursos naturales y el área de la salud que suman entre ambas un 52% de las carreras de destino. Por otra parte, 42 estudiantes, que corresponde a un 20,3% optan por un cambio en la modalidad de carrera, transitando desde una carrera profesional (normalmente de 5 años de duración), a una carrera técnica de 2 años de duración.

Tabla 2: Cambios de carrera efectivos vía POV, según facultad de origen y destino 2014-2018

Facultad	Facultad de origen	Facultad de destino
Ingeniería	70	16
Ciencias jurídicas, económicas y administrativas	27	25
Educación	23	55
Arquitectura, artes y diseño	5	16
Ciencias de la salud	34	24
Recursos naturales	24	22
Ciencias sociales y humanidades	24	7
Facultad Técnica*	0	42
Total	207	207

*Nota: no se permite cambio desde la Facultad Técnica a otras facultades vía POV dado que los requisitos de ingreso de las carreras profesionales son más exigentes. Las carreras de esta facultad tienen una duración de 2 años comparado con 5 años promedio en las carreras profesionales.

En relación a las carreras de origen, como se desprende de la Tabla 2, los estudiantes que se cambian vía POV (es decir estudiantes con buen rendimiento), provienen en gran parte (33,8%) de la Facultad de Ingeniería, seguida, pero a bastante distancia, por la facultad de Ciencias de la Salud (16,4%). En cuanto a las facultades de destino, la principal facultad es la de Educación (26,6%), seguida de la Facultad Técnica (20,3%), siendo pocos los que optan por cambiarse a Ciencias Sociales y Humanidades (3,4%) y a Ingeniería y Arquitectura Artes y Diseño, ambas seleccionadas por un 7,7% de los que aprueban el POV.

Finalmente, en cuanto a los resultados asociados a la permanencia de los estudiantes que se han cambiado de carrera vía POV, como se observa en la Tabla 4, estos son promisorios.

Tabla 3: Retención de estudiantes con cambio de carrera vía POV por año (2014-2018)

AÑO	Total estudiantes que se han cambiado vía POV	Regulares (o titulados) a abril 2019	No regulares a abril 2019	Tasa de permanencia
2014	28	26		92,9%
2015	27	22		81,5%
2016	57	51		89,5%
2017	39	37		94,9%
2018	56	56		100,0%
Total	207	192		92,8%

La tasa de permanencia promedio de los estudiantes que han aprobado el POV y se han cambiado de carrera (sin considerar su actual año en la carrera) es de 92,8%, lo que se compara con una tasa de permanencia promedio de primer año, a nivel de toda la Universidad, de un 83,6% promedio de los últimos 5 años y con un 71,6% como tasa de permanencia promedio de tercer año en los últimos 5 años. Es decir, en términos concretos, la gran mayoría de los estudiantes que han realizado cambio de carrera vía POV en los últimos años permanecen en la Universidad, con una tasa de permanencia sustancialmente superior a la del resto de la Universidad y por cierto del sistema.

4. *Discusión y conclusiones*

La implementación del POV evidencia como es que, desde una decisión institucional basada en la flexibilidad curricular y administrativa y en procesos de acompañamiento vocacional que presentan una inversión relativa de bajo costo, se puede llegar a impactar significativamente la permanencia y el bienestar global del estudiante. Los resultados de los últimos cinco años de implementación arrojan cifras alentadoras que muestran sostenidamente que aquellos estudiantes que pasan por el programa y se cambian de carrera luego permanecen en la Universidad, con una tasa de retención superior al 90%. En el año 2018, a modo de ejemplo, y considerando que la gran mayoría de los estudiantes que se cambian llegaron a consultar eran de primer año y que en caso de no poder cambiarse la opción más probable de la mayoría hubiese sido retirarse de la Universidad, el POV contribuyó a aumentar la retención total de primer año en torno a un 2%, además de lo que por supuesto significó esta posibilidad en la vida personal de dichos estudiantes.

En este marco, es importante destacar que el POV solo considera orientación vocacional realizada a través de un promedio de seis sesiones de acompañamiento y seguimiento, pero estas implican por un lado apoyo en el proceso de discernimiento y evaluación del mismo y por otro monitoreo del compromiso del estudiante que le implica tener que rendir cuentas del proceso y de las gestiones que debe realizar.

Las claras tendencias existentes en las carreras desde y hacia las que se cambian los estudiantes, dan luces de posibles problemáticas en los procesos de decisión vocacional previos al ingreso a la universidad. Las cifras muestran que por un lado pueden existir áreas disciplinarias hacia las que los estudiantes se ven presionados a postular (ingeniería y salud), ya sea a nivel familiar o social, probablemente por razones de prestigio y crédito económico y por otro, áreas disciplinarias (educación y carreras técnicas) que, probablemente por las mismas razones, algunos estudiantes inicialmente descartan. Lo anterior es plausible en particular porque dada la naturaleza del POV y su alta exigencia las razones del cambio no pueden estar asociadas a bajos resultados académicos. Hipótesis que es necesario continuar indagando.

Por otra parte, el hecho de que el aumento de las consultas por temas vocacionales sea considerable, llegando a casi triplicarse en los últimos cinco años, puede deberse a diversos factores que también es necesario indagar en mayor profundidad. Su origen puede estar por un lado en el aumento y diversificación de las posibilidades de ingreso a la universidad debido a los nuevos mecanismos de financiamiento (gratuidad para los 7 primeros deciles) y a nuevos mecanismos de acceso inclusivo (PACE, propedéutico y otros) y por otro al posicionamiento y consolidación del POV y de las estrategias de acompañamiento en general al interior de la universidad.

La creación y evolución del POV desde sus orígenes en el año 2007 ha supuesto desafíos institucionales no menores, en especial en cuanto a flexibilizar la

normativa y exigencias académicas que regulan los cambios de carrera y a otros elementos de flexibilidad curricular, alcanzando buenos resultados. Sin embargo, constantemente se está ante la disyuntiva entre aplicar prácticas más o menos exigentes en éste ámbito, que impliquen o no una mayor flexibilidad en beneficio del estudiante, otorgando más opciones para los estudiantes, pero a su vez resguardando no caer en prácticas asistencialistas y permisivas que terminen fomentando su falta de compromiso. Exigencias académicas demasiado altas pueden a su vez suponer una medida discriminatoria en tanto beneficiaría a aquellos estudiantes que han tenido una mejor formación de base y más oportunidades dándoles menos opciones a los que han tenido menos oportunidades.

Como es de suponer, la suma de un buen rendimiento académico más el estudiar la carrera que se desea son una excelente base para el logro académico. Si a ello se le suma que los estudiantes del POV ya tienen, al momento de su cambio definitivo de carrera al menos un año de experiencia universitaria, se conjugan tres elementos muy positivos que se traducen en los resultados que el programa evidencia, siendo por lo tanto un aporte sustantivo a la permanencia de los estudiantes, generando una efectiva prevención del abandono.

Futuras investigaciones deben apuntar a determinar con mayor profundidad el impacto del programa considerando tasa de titulación y comparando sus resultados con los de aquellos estudiantes que se cambian de carrera dentro de una misma área disciplinaria, sin pasar por el POV, completando más que nada procesos administrativos. Por otra parte un análisis cualitativo de las razones de consulta, de los principales aspectos trabajados en las sesiones y de la experiencia de aquellos que han pasado por el programa, permitiría una mayor comprensión de la razones del cambio de carrera y de las posibles causas de la errónea decisión vocacional inicial.

Agradecimientos

Los autores agradecen especialmente a Carla Watkins y Anyela Arroyo, profesionales a cargo de la implementación del POV por su colaboración y en particular por hacer una realidad este programa que ha impactado positivamente la vida de tantos estudiantes.

5. Referencias

- Barrera, M. (2015). Orientación vocacional para una acertada elección de carreras en la educación superior. *Mucuties Universitaria*, 2(2) 25-34.
- Blanco, C., Meneses, F., & Paredes, R. (2018). Más allá de la deserción: trayectorias académicas en la educación superior en Chile. *Calidad en la Educación*, (49), 137-187. doi:<http://dx.doi.org/10.31619/caledu.n49.579>

Gavilán, M. Labourdette, S. (2006). La orientación y la educación: investigación en áreas de alta vulnerabilidad psicosocial. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 7(2), 103-114.

González, L. (2006). Repitencia y Deserción en la Educación Universitaria de Chile. En *Repitencia y deserción universitaria en América Latina*. 119-148. Colección Gestión Universitaria CINDA - IESALC – UNESCO, Santiago, Chile.

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo - PNUD (2017). *Desiguales. Orígenes, cambios y desafíos de la brecha social en Chile*. Santiago, Chile. Extraído de https://www.undp.org/content/dam/chile/docs/pobreza/undp_cl_pobreza-Libro-DESIGUALES-final.pdf

Quintana, J. (2014). *La decisión más importante: Estudio cualitativo sobre el proceso de elección vocacional en estudiantes universitario provenientes de liceos municipales no emblemáticos de la región metropolitana*. (Tesis de maestría). Universidad de Chile, Santiago, Chile.

Suazo, L. (2018). *Caracterización del rol del orientador ejercido por orientadores y profesores jefes de liceos pertenecientes al programa de acompañamiento y acceso efectivo a la educación superior (PACE)*. Ponencia presentada en la VIII Conferencia Latinoamericana de Abandono en Educación Superior, Panamá.

Super, D. E. (1953). A theory of vocational development. *American Psychologist* 8(5), 185-190.

Transferencias por ajuste vocacional para estudiantes de primer año de la Universidad de Chile

Línea Temática: 3. Prácticas curriculares para la reducción del abandono, 5. Políticas nacionales y gestión institucional para la reducción del abandono

Osmar Valdebenito

osmar.valdebenito@gmail.com

Chile Universidad de Chile

Resumen.

La Universidad de Chile (UCh) forma parte de un sistema único de admisión, coordinado a nivel nacional con más de 40 otras instituciones de educación superior. En el caso de la UCh, la admisión es altamente selectiva: más del 75% de los estudiantes ingresados se encuentran dentro del 10% de mejores resultados de la Prueba de Selección Universitaria (PSU), rendida por la mayoría de los estudiantes egresados de la educación secundaria.

Al ser los estudiantes con mejores puntajes del sistema, cuentan con mayores posibilidades de acceder a las más de 1.800 carreras del SUA y, por ende, elegir aquellas que estén más alineadas con sus intereses vocacionales. Pese a ello, la Universidad de Chile cuenta con una tasa de deserción cercana al 16,2% al primer año de estudios, la cual se debe principalmente a problemas de carácter vocacional. Algunos de los factores que explican este problema son la falta de información al momento de postular, desconocimiento o concepciones erróneas respecto a las carreras, presión del entorno, etc.

Para abordar estos problemas, la UCh implementó un sistema de Transferencias Internas Especiales por Ajuste Vocacional para estudiantes de primer año. Este funciona en dos etapas: a comienzos del primer semestre y a fines del primer semestre (para ingresar al nuevo programa a partir del segundo semestre). Los estudiantes pueden acceder a esta transferencia utilizando únicamente sus antecedentes de ingreso a la universidad, sin importar los resultados académicos dentro de la universidad.

Durante los dos primeros años de implementación del proceso, 91 estudiantes han podido acceder a este mecanismo. Si bien este sistema de transferencias por ajuste vocacional ha sido limitado, ha tenido un efecto importante en retener estudiantes que, de lo contrario, habrían abandonado la UCh. 81% de los estudiantes participantes de este programa durante 2018 continuaron estudios al año siguiente, mientras esta cifra fue de un 55% para los estudiantes que solicitaron una transferencia pero no pudieron realizarla al no cumplir los requisitos.

Pese a los resultados inicialmente promisorios, el sistema ha develado otros problemas de gran relevancia para el tratamiento de la deserción estudiantil por razones vocacionales. En muchas ocasiones, los problemas de desinformación y confusión de los estudiantes respecto a su futuro son tan profundos que el ajuste vocacional no logra resolver el problema. También se ha identificado una tensión entre los reales intereses de los estudiantes y los procesos altamente selectivos de ingreso.

Con el fin de abordar este problema, y otros detectados referentes al acompañamiento de los estudiantes, el Departamento de Pregrado de la Universidad de Chile ha organizado el Programa de Consejería Estudiantil y ha reorganizado el sistema de transferencias internas especiales para asegurar que los estudiantes tomen las mejores decisiones.

El objetivo de esta presentación es analizar las principales características de este sistema de transferencia por Ajuste Vocacional, los desafíos en su implementación y los resultados derivados de los cambios implementados en el último proceso de transferencia.

Descriptor o Palabras Clave: Educación Superior, Deserción Vocacional, Políticas Institucionales, Transferencia, Flexibilidad Curricular

1. Introducción

1.1 El proceso de postulación y selección

El ingreso a la Universidad de Chile (UCh) se realiza en el marco del Sistema Único de Admisión, un proceso de selección realizado a nivel nacional, el cual es coordinado por el Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas y en el que, en su último proceso de admisión, participaron 41 universidades. El Sistema Único de Admisión (SUA) considera una combinación de factores para la selección de los estudiantes, entre los que se encuentran los resultados académicos de cada estudiante durante la educación secundaria y los puntajes obtenidos en la Prueba de Selección Universitaria (PSU), un conjunto de pruebas estandarizadas rendidas anualmente y en las que participa la gran mayoría de los estudiantes una vez que egresan de la educación secundaria. Estos factores generan un puntaje ponderado de cada estudiante para cada programa de estudios al que desee postular.

Cada estudiante puede postular hasta un máximo de 10 programas en diferentes universidades, cumpliendo los requisitos que cada institución determina (entre los que se encuentran puntajes ponderados mínimos, pruebas especiales para carreras específicas, un máximo de postulaciones, etc.). Entre los postulantes que cumplan los requisitos, se realiza una asignación eficiente hasta completar las vacantes ofrecidas por cada institución, favoreciendo a los estudiantes de mejor puntaje ponderado (DEMRE, 2018).

Si bien el sistema de asignación intenta que cada estudiante sea seleccionado en el programa de su mayor preferencia (entre aquellos en los que cumple los requisitos y tiene posibilidades de selección), el proceso de postulación involucra una gran cantidad de factores que deben ser analizados por cada postulante: cumplimiento de los requisitos de cada universidad, posibilidades de alcanzar los “puntajes de corte” referenciales de años anteriores, cambios en ponderaciones o en el número de vacantes ofrecidas, etc. Toda esta información no necesariamente es accesible de igual forma para todos los estudiantes, especialmente aquellos de menos recursos o que no tienen personas de su entorno que hayan tenido experiencia en el mundo universitario, por lo que pueden realizar postulaciones sin tener conocimiento total de la oferta académica disponible.

Otro factor que afecta las postulaciones de los estudiantes son las probabilidades que tiene de acceder a un programa en específico, usando como referencia los puntajes ponderados de los últimos seleccionados (conocido popularmente como “puntaje de corte”). Si bien estos puntajes varían año a año, muchos estudiantes desisten de postular a una carrera a la que están interesados al pensar que sus probabilidades de ingreso son bajas. Ya que el número de carreras que se pueden inscribir en la postulación son limitadas y sujetas a restricciones, los estudiantes deben realizar una postulación estratégica y no necesariamente reflejen sus preferencias reales (Larroucau y Ríos, 2018).

Este proceso de postulación se realiza por internet en un plazo muy acotado, que suele no exceder los cinco días a fines del mes de diciembre de cada año y que no es modificable una vez terminado el plazo. Los resultados suelen ser publicados a mediados del mes de enero, fecha en que los estudiantes de todas las universidades se matriculan para comenzar sus clases en el mes de marzo de cada año.

1.2 Situación en la Universidad de Chile

En el contexto del Sistema Único de Admisión, la Universidad de Chile se encuentra en una situación privilegiada. Pese a ser una institución altamente selectiva (exigiendo a todos sus postulantes un alto puntaje ponderado mínimo y postulaciones dentro de las primeras 4 preferencias), es una de las instituciones con mayor número de postulantes dentro del sistema. Durante el proceso de admisión 2019, la UCh recibió 16.673 postulaciones válidas para 5.463 vacantes, lo que equivale a más de 3 postulantes por cada vacante ofrecida. A nivel de programas, la situación es más competitiva: 4 de las 5 carreras con más postulaciones del SUA son de la Universidad de Chile y la tasa de postulantes por vacantes puede llegar a más de 11, como ocurre en el caso de Medicina.

Debido a esta alta selectividad de la institución es que más del 75% de los estudiantes matriculados en la Universidad de Chile se encuentran dentro del 10% de mejores resultados de la Prueba de Selección Universitaria. Al ser los

estudiantes con mejores resultados de la PSU a nivel nacional, son también los estudiantes con más posibilidades de ingresar a la carrera de su preferencia. Un mejor resultado en la PSU es, además, uno de los principales factores que propician la retención (Bordón et al, 2015).

Pese a estas condiciones favorables, un número importante de estudiantes de primer año no continúa en el programa al que ingresa. En la última cohorte de ingreso evaluada, la cifra de estudiantes en dicha situación alcanzó los 846 casos, equivalentes a un 16,18% del total de la cohorte (Guerrero y Valdebenito, 2019). El principal factor detrás de esta deserción, según lo encontrado en el Estudio de Deserción de Primer Año publicado en 2016, son los problemas de carácter vocacional de los estudiantes, los cuales fueron detectados en un 42% de los casos analizados (Mora et al, 2016).

De los casos de estudiantes que no continuaron sus estudios al finalizar el primer año, más de un 20% de los estudiantes reingresa a otra carrera de la Universidad de Chile a través de un nuevo proceso de admisión, ya sea rindiendo la PSU nuevamente (usualmente subiendo sus puntajes) o reutilizando el del año anterior.⁵⁹ Esto respondería a dos razones principales: se produjo un cambio en los intereses vocacionales del estudiante o porque pudieron ingresar a la carrera de su verdadero interés al mejorar sus puntajes.

Aunque los estudiantes logran ingresar a las carreras de su interés a través de un nuevo proceso de admisión, usualmente con mejores resultados de retención,⁶⁰ esto produce un costo importante en términos financieros y de tiempo, tanto para el estudiante como para la institución. Para el estudiante, éste debe pagar el arancel parcial por los estudios abandonados y puede perder parte de los beneficios estudiantiles entregados por el Ministerio de Educación. Para la institución en tanto, no sólo pierde parte de los ingresos esperados por el año abandonado, sino también pierde una vacante al ser utilizada por un estudiante que ya era parte de la institución y los ingresos futuros asociados a dicha vacante.

2. Diseño e implementación de la política

Con el objetivo de evitar la pérdida de recursos generada por los procesos de salida y reingreso de los estudiantes, la Universidad de Chile decidió aplicar una política que facilitara los procesos de transferencia de estudiantes entre programas debido a ajustes de tipo vocacional.

Si bien la UCh cuenta con mecanismos formales de transferencia entre programas, éstos suelen ser muy limitados, exigiendo usualmente el

⁵⁹ Los puntajes de la PSU tienen una validez de dos procesos de admisión luego de su rendición

⁶⁰ La retención de estudiantes admitidos al año siguiente de su egreso de la educación secundaria es de 82,56%; si desertan e ingresan a una nueva carrera al año siguiente, la retención en esa segunda carrera aumenta al 90,14% (datos para cohorte 2018)

reconocimiento de un mínimo de cursos entre carreras y calificaciones destacadas. Esto hace que sea muy difícil la transferencia y prácticamente imposible para estudiantes de primer año (que no cuentan siquiera con cursos aprobados) ni para aquellos que deseen transitar entre carreras de áreas del conocimiento diferentes.

Tomando la experiencia de la Pontificia Universidad Católica de Chile, muy similar en términos de volumen y composición del estudiantado al de la Universidad de Chile, se propuso la creación de un sistema de “transferencias especiales para estudiantes de primer año”, el que se regiría por sus propias normas. El mecanismo, a diferencia del proceso de transferencias regulares que es dirigido por cada facultad, sería organizado a nivel central por el Departamento de Pregrado de la institución y no exigiría requisitos académicos o de similitud entre las carreras de origen y destino.

Luego de varios análisis, se decidió diseñar el sistema de transferencias en dos etapas, cada una con objetivos y mecanismos de acceso diferentes:

1. Un primer período de postulación se extendería desde el proceso de matrícula de primer año (enero) hasta la tercera semana de clases (aprox. 20 de marzo). Este período estaría dirigido a los estudiantes que cometieron errores en el proceso de postulación o que manifestaron un cambio en sus intereses vocacionales previo al comienzo de clases o en sus primeras clases. La transferencia se consideraría como un derecho propio del estudiante, siempre y cuando el interesado cumpliera con todos los requisitos que le habrían permitido quedar seleccionado en la carrera de destino si es que hubiese postulado a dicha carrera en el período regular. Si bien el mecanismo aplica también para las vías de admisión especiales de la UCh,⁶¹ en el caso de los estudiantes admitidos vía PSU/SUA, esto significa que deben tener un puntaje ponderado superior al del último matriculado al programa de estudios solicitado. Para efectos de registro y análisis, los estudiantes son considerados como si hubiesen ingresado siempre a la carrera de destino.
2. Un segundo período se llevaría a cabo durante los meses de mayo y junio de cada año, con el fin de cambiarse de programa de estudios a contar del segundo semestre (julio-agosto). A diferencia del proceso anterior, la selección no es automática. Cada programa deberá definir un número de vacantes a ofrecer en este proceso y requisitos mínimos de ingreso. Los interesados que cumplan con los requisitos mínimos deberán postular a estas vacantes; si hay más postulantes que vacantes ofrecidas, serán seleccionados aquellos con un mayor puntaje ponderado de ingreso. Si bien cada programa puede elegir sus propios criterios, casi la totalidad de programas han decidido mantener el puntaje del último

⁶¹ 3 La Universidad de Chile cuenta con múltiples vías de admisión especial, muchas orientadas a fomentar la equidad e inclusión en el acceso, y que equivalen a cerca del 12% del total de la matrícula de primer año

matriculado del proceso regular como requisito mínimo de ingreso. Algunos programas, en tanto, han decidido no ofrecer vacantes al no tener capacidad para ofrecer cursos de primer semestre en el segundo a los estudiantes transferidos. Para efectos de registro y análisis, los estudiantes son considerados como transferidos.

Para los dos procesos indicados previamente, se agregó la exigencia de que los estudiantes que pueden acceder a esta transferencia lo hagan estando por primera vez en la Universidad de Chile, independiente de la carrera. Esta norma se estableció para evitar algunos usos anómalos del mecanismo y focalizar la iniciativa en los estudiantes recién ingresados a la educación superior, quienes son más propensos a tener problemas de ajuste vocacional.

La propuesta fue presentada ante el Senado Universitario a mediados de 2017, siendo aprobada por dicho organismo colegiado a fines del mismo año, y luego ratificada por el Rector de la Universidad. Los cambios en el Reglamento General de los Estudiantes de Pregrado referentes a la transferencia interna especial por ajuste vocacional se aplicaron a partir del año 2018.

3. Resultados del Sistema de Transferencias Especiales

El sistema de transferencias internas especiales por ajuste vocacional ha estado operativo en cuatro iteraciones: dos para cada período. Por este mecanismo, 90 estudiantes han podido transferirse desde la creación del sistema, como se puede observar en la Tabla 1.

		2018-01	2018-02	2019-01	2019-02	Total
Carreras		56	41	57	39	-
Vacantes		n/a	98	n/a	104	-
Postulantes	Totales	61	41	51	49	202
	Válidos	34	16	35	19	104
Transferidos		31	12	33	15	91
Retención⁴	Transferidos	74,19%	100,00%	n/d	n/d	81,40%
	No transferidos	46,67%	55,17%	n/d	n/d	50,85%

Tabla 1: Principales resultados del sistema de Transferencias Internas por Ajuste Vocacional

Como se puede observar en la tabla, más de 100 estudiantes han postulado a utilizar este mecanismo cada año (algo más del 1,5% del total de la matrícula de la institución). Sin embargo, la mitad de los postulantes no logran cumplir con los requisitos solicitados, usualmente el de puntaje, lo que les impide realizar el tránsito a la nueva carrera. En algunos casos específicos, los estudiantes no pueden realizar transferencia pues la carrera de destino no ofrece vacantes para transferencia o para la vía de admisión especial por la que ingresó el estudiante; sin embargo, estos casos específicos pueden ser mucho más comunes, pero no

son reportados pues los estudiantes no postulan al ver que no tienen posibilidades de ingresar.

En el caso de los estudiantes que sí cumplen los requisitos logra transferirse casi sin problemas. Si bien las vacantes entregadas por cada carrera no son muchas (variando entre 1 a 5), solo en 2 ocasiones han quedado estudiantes en lista de espera, puesto que las postulaciones suelen ser dispersas y no concentrarse en carreras específicas. En ambas ocasiones, las facultades decidieron ampliar las vacantes y admitir a las estudiantes en lista de espera. En tanto, un número no despreciable de estudiantes (13 en los 4 períodos) desiste de la transferencia a último minuto.

Analizando los patrones de transferencias, existe una gran diversidad en los cambios efectuados. De los 91 estudiantes transferidos, 21 lo hicieron a carreras de la misma área del conocimiento y otros 20 a programas de áreas similares del conocimiento; dentro de estos últimos casos se encuentran varios cambios desde carreras científicas a programas de pedagogía en ciencias (y viceversa) o desde el Programa Académico de Bachillerato a otra carrera.⁶² Otros 50 estudiantes transitaron a programas de estudios de áreas del conocimiento diferentes, algo que no podrían haber hecho por los mecanismos regulares de transferencias. No existe tampoco un patrón marcado de transferencias hacia carreras con mayor o menor competitividad en el acceso, valoración social o ingresos esperados, por mencionar algunos factores de decisión.

Al analizar globalmente, existe un efecto de compensación entre los estudiantes que salen y llegan a las carreras, lo que ha permitido que no existan desbalances en la carga de matriculados para cada programa. De los 57 programas de estudios existentes, 47 han tenido estudiantes que han participado del sistema de transferencias; de éstos, 36 han tenido un resultado neto entre -2 y +2 estudiantes. Los únicos casos detectados con cifras desbalanceadas (11 salidas, 2 ingresos) es en el Programa Académica de Bachillerato y en la carrera de Arquitectura, lo que es consistente con que sean dos de los programas con mayor deserción de la institución.

Al observar los resultados de este mecanismo a nivel de retención, se puede observar que en general, la aplicación de la transferencia ha permitido fomentar la permanencia de los estudiantes en la institución. De los 43 estudiantes que realizaron la transferencia en 2018, 81,4% se mantuvo en la nueva carrera a comienzos de 2019; en contraste, los estudiantes que postularon pero no lograron transferirse sólo se mantuvieron en un 50,85%. Sin embargo, no necesariamente los estudiantes transferidos tendrían esa tasa, ya que al tener

⁶² El Programa Académico de Bachillerato es un programa de estudios de 2 años de duración que, una vez finalizado, permite a los estudiantes transferirse a otro programa y continuar sus estudios. El Bachillerato está orientado en principio a los estudiantes que aún no han tomado una decisión vocacional

puntajes más altos, tienen incentivos mayores para intentar ingresar a una nueva carrera reutilizando su puntaje PSU.

En la Tabla 2 se analiza el impacto del sistema de transferencias especiales (STE) en la retención global de la institución, simulando qué hubiese pasado si dicho sistema no existiese. En la simulación 1, se considera que los 43 estudiantes transferidos tienen las mismas tasas de retención por semestre que los postulantes no transferidos (22 estudiantes desertan); en la simulación 2 se considera que los 43 estudiantes abandonan la institución.

Cohorte 2018 en 2019	Sit. Actual con STE	Simulación 1 sin STE	Simulación 2 sin STE
Mantiene matrícula ⁶³	83,82%	83,67%	83,37%
Abandona matrícula	15,47%	15,79%	16,10%
Δ Abandona matrícula	-	-0,32%	-0,63%

Tabla 2: Impacto de las transferencias internas especiales por ajuste vocacional en la retención

Se puede observar que el mecanismo, pese a contar con diversas limitaciones, ha podido reducir hasta 0,63 puntos porcentuales el número de estudiantes que abandonan la institución (un 4% del total de la deserción de la UCh).

4. Conclusiones

El sistema de Transferencias Internas Especiales por Ajuste Vocacional ha sido un paso importante para la Universidad de Chile en la búsqueda de mecanismos de flexibilización en los tránsitos académicos, pero es sólo el punto de partida.

Este mecanismo permite abordar problemas puntuales de estudiantes que cometieron errores en la postulación, que cambiaron sus preferencias por presiones del entorno o que tuvieron un cambio vocacional bien definido en los primeros meses de ingreso. Es importante que instituciones con mecanismos altamente restrictivos de ingreso, como ocurre en las universidades tradicionales de Chile, existan mecanismos de ajuste vocacional rápidos que permitan solucionar este problema.

Sin embargo, estos son casos limitados y este tipo de mecanismo no resolverá el grueso de situaciones que requieren un ajuste en el programa de estudios. Lo que nos ha permitido relevar esta iniciativa es que el problema vocacional de los estudiantes es mucho más amplio de lo esperado. Aun en el caso de estudiantes que cumplen con los requerimientos de este tipo de ajuste, es posible detectar

⁶³ Considera estudiantes que siguen programa de origen y aquellos que se trasladan de programa usando los mecanismos internos de la universidad. No considera estudiantes que reingresan por un nuevo mecanismo de admisión

casos de arrepentimiento, donde el estudiante regresa a la carrera inicial o finalmente deserta. Muchos estudiantes, incluso luego del primer año desde el egreso de la educación secundaria, no tienen claridad sobre sus proyecciones futuras o sobre las alternativas académicas que podrían continuar.

Históricamente, la Universidad de Chile apoyaba los procesos de definición vocacional de los estudiantes únicamente desde su Unidad de Difusión para la Admisión, orientada principalmente a estudiantes secundarios, o a través de unidades especializadas en cada facultad. Sin embargo, desde 2018, el Departamento de Pregrado ha avanzado en la creación de un Programa de Consejería Estudiantil, que pueda apoyar en diversos ámbitos a los estudiantes, incluyendo problemas de carácter vocacional. La creación de este programa de carácter centralizado permite complementar los programas existentes en espacios académicos locales, entregando apoyo e información sobre procesos que involucran otras facultades o, incluso, otras instituciones de educación superior.

Durante el último proceso de transferencias internas por ajuste vocacional, se instaló como requerimiento que los estudiantes asistieran a una entrevista con el Programa de Consejería Estudiantil. 63 estudiantes asistieron a estas entrevistas, de los cuales 49 postularon finalmente. En muchos casos, la entrevista ayudó a los estudiantes a desistir o ratificar su interés en realizar la transferencia, a buscar mecanismos alternativos de acceso en caso de que el sistema de transferencia no fuera posible y acompañar a los estudiantes a tomar otras decisiones, incluyendo la salida de la institución. Es importante crear estos mecanismos desde la Universidad para que los estudiantes puedan tomar decisiones lo más informadas posibles y que tengan espacios para la reflexión ante decisiones que son muy importantes (y que en muchas ocasiones, no tienen en sus propios entornos familiares o de amistad).

El sistema de transferencias especiales, pese a su éxito, también ha reflejado que la Universidad mantiene rasgos conservadores, lo que dificulta la instalación de mecanismos de mayor flexibilidad. Esto se refleja, por ejemplo, en la definición de requisitos (como los de puntajes mínimos) que no alteren mucho el statu quo. Si es que la institución desea avanzar a mecanismos más flexibles, debe participar más activamente en la reducción de dichas restricciones.

En este ámbito, es importante tener en consideración una de las legítimas preocupaciones que surge ante mecanismos de mayor flexibilidad en institución con sistemas de admisión altamente competitivos: ¿cómo evitar que algunas carreras menos competitivas se conviertan en meras etapas de paso para acceder a carreras más deseadas? En el mecanismo de ajuste vocacional mencionado, esto se intentó manejar estableciendo los puntajes mínimos equivalentes al del proceso regular, pero esto a la vez acota el número de potenciales postulantes.

Agradecimientos

Agradecemos al equipo del Departamento de Pregrado, en particular a la Unidad de Admisión y Matrícula, a la Unidad de Aprendizaje, al Programa de Consejería Estudiantil y a todos y todas las personas que han apoyado la realización de esta iniciativa.

Referencias

Bordón, P., Canals, C., Rojas, S. (2015). Retención en los programas e instituciones de educación superior. Nueva evidencia para Chile. Recuperado de <http://biblioteca.digital.gob.cl/handle/123456789/261>

DEMRE (2018). Prueba de Selección Universitaria: Informe técnico Admisión 2018. Recuperado de <https://psu.demre.cl/estadisticas/documentos/informes/2018-informe-tecnico-psu.pdf>

Guerrero, N., Valdebenito, O., (2019). Reporte de Retención de Primer Año 2018. Departamento de Pregrado, Universidad de Chile.

Larroucau, T., Ríos, I. (2018). Do "Short-List" Students Report Truthfully? Strategic Behavior in the Chilean College Admissions Problem. 10.13140/RG.2.2.10082.79045.

Mora, B., Valdebenito, O., Rilling, C., Herrera, P. (2016). Causas de la Deserción Universitaria en una Universidad Compleja y Selectiva: el caso de la Universidad de Chile. Congresos CLABES. Recuperado de <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/issue/view/67/65>

El uso de las tecnologías de la información y la comunicación y su relación con los estilos de aprendizaje

Línea Temática: 3. Prácticas curriculares para la reducción del abandono.

Mario Guillermo Oloriz

moloriz@unlu.edu.ar

Argentina Universidad Nacional de Luján

Emma Lucia Ferrero

eferrero@unlu.edu.ar

Argentina Universidad Nacional de Luján

María Laura Lucchini

llucchini@unlu.edu.ar

Argentina Universidad Nacional de Luján - Departamento de Ciencias Básicas

Pablo Fernando Oloriz

pablooriz@gmail.com

Argentina Universidad Nacional de Luján - Departamento de Ciencias Básicas

Resumen. La implementación de estrategias educativas que motiven a los estudiantes a realizar el esfuerzo necesario para que se produzca el aprendizaje significativo, es una de las principales preocupaciones que tenemos quienes nos desempeñamos como docentes en el nivel superior. Durante los últimos años, hemos implementado actividades de autoevaluación por competencias, utilizando las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC's) como medio para facilitar la tarea de corrección y devolución de resultados a los estudiantes, orientadas a dispositivos móviles para mejorar el acceso y brindar la posibilidad de organizar mejor los tiempos para la realización de esta tarea.

Hemos obtenido muy buenos resultados, tanto con las autoevaluaciones obligatorias por competencias como con la implementación en dispositivos móviles en lugar de computadoras personales. No obstante, el resultado alcanzado por los estudiantes en estas instancias de autoevaluación no ha tenido relación con el desempeño individual en las instancias de evaluación formales de la actividad académica. Si bien logramos mejorar el desempeño global utilizando las TIC's, el resultado individual en las autoevaluaciones no ha correlacionado con el resultado en la evaluación presencial.

Nos planteamos como hipótesis, si el desempeño de los estudiantes en las instancias de autoevaluación por competencias no estará relacionado con el estilo de aprendizaje por el que tienen preferencia y por ese motivo no encontramos relación con el resultado que luego obtienen en la instancia de evaluación presencial.

Relevamos el estilo de aprendizaje de una muestra de diecinueve estudiantes que cursaron la asignatura Sistemas de Información I, en la carrera de Licenciatura en Sistemas de Información, actividad académica en la que venimos aplicando las autoevaluaciones por competencias mediadas por las TIC's desde hace ya cuatro años.

Analizamos la relación entre el estilo de aprendizaje por el que tiene preferencia cada estudiante que integró la muestra respecto de los resultados obtenidos en las instancias de autoevaluación por competencias y en la evaluación parcial.

Determinamos la preferencia de estilo de aprendizaje de cada estudiante mediante el instrumento C.H.A.E.A. y establecimos un indicador para cuantificar el resultado obtenido en las cuatro actividades de autoevaluación de las que participó cada estudiante. También consideramos, el número de autoevaluaciones que completó cada estudiante, entendiendo que a menor número de autoevaluaciones respondidas mayor sería la resistencia de ese estudiante a utilizar las TIC's para estas instancias de autoevaluación por competencias.

Encontramos, como resultado más destacado, cierta correlación entre la preferencia por el estilo de aprendizaje activo y el número de autoevaluaciones que respondió cada estudiante. Esto significa que a mayor preferencia por el estilo de aprendizaje activo más disposición mostró el estudiante a responder las autoevaluaciones por competencias mediadas por las TIC's. También encontramos correlación respecto del resultado alcanzado en la evaluación parcial y el estilo de aprendizaje reflexivo.

Estimamos conveniente vincular las actividades de autoevaluación a las instancias de calificación regulares, de manera tal de estimular su realización por parte de los estudiantes propendiendo a mejorar los resultados en la instancia de evaluación obligatoria.

Descriptorios o Palabras Clave: Autoevaluaciones por Competencias, Estilos de Aprendizaje, Rendimiento Académico, TIC's.

1. Introducción

Quienes nos encontramos involucrados en el desarrollo de las actividades académicas que se llevan a cabo en las Instituciones de Educación Superior (IES), debemos esforzarnos por mejorar nuestras estrategias pedagógicas con el objetivo de maximizar el éxito académico de los estudiantes que toman los cursos que tenemos a cargo. Creemos que quienes fracasan en el proceso de enseñanza aprendizaje son los principales candidatos a abandonar los estudios universitarios, por motivos relacionados con el fracaso académico.

En el año 2007, en un estudio de 10 cohortes de las carreras de ingeniería que ofertaba la Universidad Nacional de Luján (UNLu) en la República Argentina, encontramos una alta correlación entre el fracaso académico y el abandono de los estudios universitarios, principalmente durante los primeros años de estudio. (Oloriz, Lucchini, Ferrero, 2007, p.9).

Suponemos que los estudiantes alcanzarán con mayor facilidad el aprendizaje significativo, en términos de lo que plantea el Dr. Ricardo Chrobak, cuando se les enseña de acuerdo a sus estilos predominantes de aprendizaje. Entendemos que para la retención de información más duradera, la que puede dar lugar a nuevos aprendizajes interrelacionados y produce cambios más intensos que continúan incluso después de que los detalles concretos sean olvidados, el material con que trabajarán los estudiantes debe estar compuesto por elementos interrelacionados en una estructura organizada, de manera tal que las partes no se relacionen entre sí de modo arbitrario. (1998)

El avance de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC's) en la educación ha propiciado el desarrollo de una nueva apreciación acerca de la práctica pedagógica en la cual, por lo general, se ubica al estudiante y al docente en roles totalmente distintos a los que se les asigna en las propuestas educativas tradicionales.

Desde esta perspectiva, durante los últimos años, venimos implementando actividades de autoevaluación por competencias mediadas por las TIC's en distintas actividades académicas de las carreras de Licenciatura en Sistemas de Información e Ingeniería de la UNLu.

Compartimos la definición de competencias, en el campo de la educación, que formuló Carlos Cullén:

“Las competencias son complejas capacidades integradas, en diversos grados, que la educación debe formar en los individuos para que puedan desempeñarse como sujetos responsables en diferentes situaciones y contextos de la vida social y personal, sabiendo ver, hacer, actuar y disfrutar convenientemente,

evaluando alternativas eligiendo las estrategias adecuadas y haciéndose cargo de las decisiones tomadas.” (1996, p.22)

Por otra parte, los beneficios de la autoevaluación aplicada al proceso de aprendizaje, radica en dos aspectos principales: incentiva en el estudiante el análisis de los resultados que logró alcanzar y a detectar sus puntos débiles y fuertes de manera tal de orientar mejor sus esfuerzos. (Santos y Matas; 2007).

Actualmente, tal como plantea Lucía Malbernat, difícilmente una institución de educación superior no cuente con una plataforma educativa que le permita implementar actividades mediadas por las TIC's para que sus estudiantes puedan interactuar con materiales, actividades, sus compañeros de curso y hasta los propios docentes de manera sincrónica o asincrónica. (2011, p.2)

En este contexto educativo, en el cual comienza a valorarse la apropiación de competencias por parte de los estudiantes más que su capacidad memorística de acumular conocimiento y disponiendo de las TIC's para mediar la comunicación indispensable en todo proceso de enseñanza aprendizaje, es que llevamos a cabo la experiencia de implementar instancias de autoevaluación por competencias en la asignatura Sistemas de Información I, de la carrera de Licenciatura en Sistemas de Información de la UNLu. (Oloriz, Lucchini y Oloriz, 2018)

Partiendo de nuestra experiencia respecto que un mal rendimiento académico conduce inexorablemente al abandono de los estudios superiores, Oloriz et.al (2007), implementamos esta estrategia con la intención de mejorar el desempeño académico de los estudiantes, logrando buenos resultados dado que incrementamos la tasa de aprobación en más de un 30% durante los últimos años. (Oloriz et al., 2018)

Entendimos, tal como concluyen en su trabajo Villalobos, González, Muñoz, Ostoic, y Veliz, que los estudiantes prefieren realizar en la práctica casi inmediatamente lo aprendido, motivo por el cual implementamos las actividades de autoevaluación una vez concluida la clase para que puedan realizarlas de manera inmediata. (2016)

También logramos mejorar la retención dado que verificamos que solo el 4% de los estudiantes que aprobaron Sistemas de Información I entre los años 2015 a 2017 abandonaron los estudios al año 2018. (Ferrero, Oloriz y Lucchini, 2018).

No obstante, no encontramos relación entre el desempeño que tienen los estudiantes en las instancia de autoevaluación mediadas por TIC's y la calificación obtenida en la instancia de evaluación formal, en la cual mediante métodos tradicionales presenciales, se evalúan los mismos

conocimientos y competencias que se consideraron en las instancias de autoevaluación. Anteriormente, cuando los estudiantes debían presentar trabajos prácticos de manera escrita, el resultado que obtenían en esos trabajos resultaba un excelente predictor del resultado que obtendrían en la instancia de evaluación parcial.

Pensamos que esta diferencia, entre ambas metodologías, podría estar relacionada con la preferencia de estilo de aprendizaje que tienen los estudiantes, lo cual incidiría en una mejor disposición para el uso de las TIC's.

Desde esta perspectiva, nos planteamos como hipótesis que la mejor disposición a la realización de las autoevaluaciones por competencias, mediadas por las TIC's, estaría relacionada con los estilos de aprendizaje por los que tiene preferencia cada estudiante.

2. Desarrollo

Durante el primer cuatrimestre del año en curso, como ha ocurrido durante los últimos cuatro años, les proponemos a los estudiantes que cursan Sistemas de Información I lleven a cabo las actividades de autoevaluación por competencias las que forman parte del conjunto de actividades obligatorias para poder aprobar el curso. No se califica ni considera la manera en que resuelven las actividades de autoevaluación, solo deben completar el 50% de las mismas para dar por cumplido el requisito. Esta actividad académica se encuentra en el primer cuatrimestre del segundo año de la carrera de Licenciatura en Sistemas de Información de la UNLu y tiene como objetivo principal, que los estudiantes desarrollen competencias para aplicar el enfoque sistémico al estudio de los sistemas de información organizacionales con la finalidad de poder formular la especificación para un producto de software.

Las autoevaluaciones son puestas a disposición de los estudiantes una vez que termina la clase en la que se desarrollaron los contenidos que abarcará la autoevaluación. Disponen de una semana para realizar la misma utilizando la plataforma Schoology¹ la cual instalan como aplicación en sus celulares o dispositivos móviles. Hemos contabilizado, durante los últimos 3 años, que más del 50% de los estudiantes realizan la actividad de autoevaluación durante la hora siguiente a la finalización de la clase, lo que significa que completan la misma mientras viajan desde la universidad a su domicilio.

Para evaluar los diversos estilos de aprendizaje emplearemos el Cuestionario Alonso, Gallego y Honey de Estilos de Aprendizaje (C.H.A.E.A.) el cual permite indagar respecto de las estrategias

cognitivas de cada estudiante tales como atención, selección, memoria, organización y recuperación de información y las estrategias metacognitivas tales como autorregulación, planificación, supervisión y evaluación. (1994)

El cuestionario está integrado por 80 preguntas que componen las cuatro secciones de 20 ítems cada una, para identificar los cuatro estilos de aprendizaje (activo, reflexivo, teórico y pragmático). La puntuación absoluta que el estudiante obtenga en cada sección indica el grado de preferencia del mismo a cada uno de los estilos de aprendizaje.

Para el análisis de los resultados obtenidos en el C.H.A.E.A. se utilizará el Baremo General Abreviado de la Preferencia en Estilos de Aprendizaje propuesto por Alonso, Gallego y Honey el que nos permitirá identificar la preferencia de estilo de aprendizaje de cada estudiante de la muestra. (1994)

De los 39 estudiantes que cursaron, efectivamente, Sistemas de Información I, en el primer cuatrimestre de 2019, 19 contestaron el instrumento C.H.A.E.A. dado que esta actividad era totalmente voluntaria. De esta manera, trabajaremos con una muestra de 19 estudiantes que representan, aproximadamente, el 50% de los que cursaron la actividad académica.

Tomamos en cuenta las 4 actividades de autoevaluación, que abarcan contenidos de la primera evaluación parcial para correlacionar el resultado obtenido en las mismas con el alcanzado en la evaluación formal, la que es de carácter presencial.

La muestra incluyó estudiantes que abarcan la totalidad del rango de calificaciones posibles en la primera evaluación parcial. Del total de estudiantes, que cursó la actividad académica, el resultado de dicha evaluación fue: 79,5% de aprobados y 20,5% de desaprobados, lo que se encuentra en la media que obtenemos, para esta evaluación, desde que aplicamos las actividades de autoevaluación por competencias mediadas por TIC's.

Dado que no todos los estudiantes contestaron el 100% de las autoevaluaciones, generamos un indicador que considera tanto la tasa de respuesta como el resultado alcanzado en cada autoevaluación. De esta manera, ponderamos en un 50% el haber completado la actividad de autoevaluación y el 50% restante lo afectamos al resultado alcanzado en la misma.

2.2 Resultados

Dado que venimos observando, en los años anteriores, que no existe correlación entre el resultado que alcanzan los estudiantes en las actividades de autoevaluación y la calificación que obtienen en la evaluación parcial que comprende los mismos contenidos, comenzamos por efectuar ese análisis con los 19 estudiantes que integraron nuestra muestra. La Tabla 1, muestra que agrupando por la calificación obtenida en la evaluación parcial quienes obtienen las mayores calificaciones tienen el valor más alto para el indicador que formulamos para considerar tanto el resultado alcanzado en las autoevaluaciones como la tasa de respuesta. Al mismo tiempo, quienes desaprobaban la evaluación parcial son quienes menor valor obtuvieron en el indicador de las autoevaluaciones.

Tabla 1 – Resultado obtenido en la Evaluación Parcial e Indicador para las Autoevaluaciones

CALIFICACIÓN EVALUACIÓN	%	Cantidad	Autoeval.
Entre 8 y 10 (85 a 100%)	26%	5	59,6%
Entre 6 y 7 (70 a 80%)	37%	7	50,3%
Entre 4 y 5 (60 a 65%)	26%	5	54,4%
Desaprobado (- 60%)	11%	2	49,0%
TOTAL		19	53,3%

Fuente: Elaboración Propia

La evaluación parcial se aprueba con calificación superior o igual a 4 puntos, lo que representa que el estudiante alcanzó el 60% de los objetivos de aprendizaje que se evalúan en la misma. Los estudiantes que integraron nuestra muestra, aprobaron en un 89% lo que es superior a la tasa de aprobación del total, de esta instancia de evaluación, que fue del 79,5%.

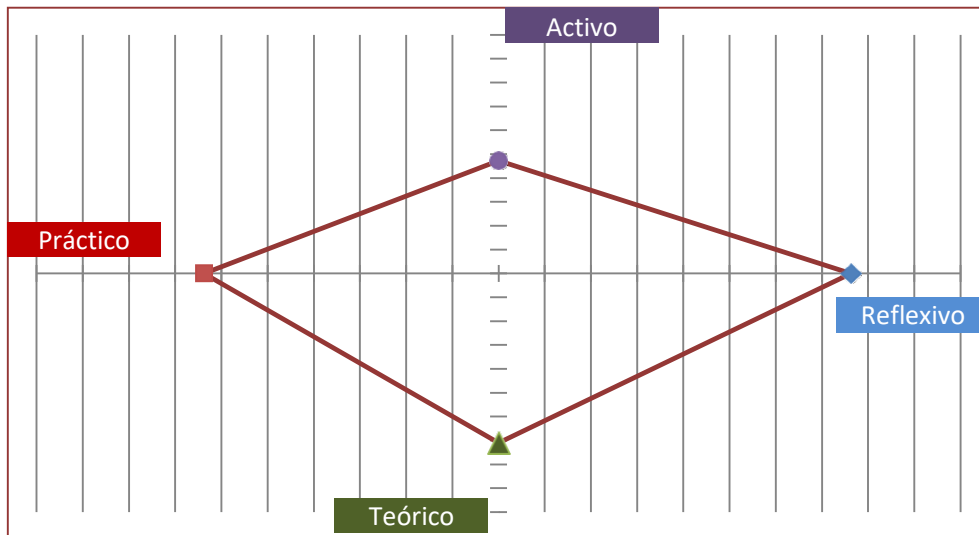
Tal como encontramos en años anteriores, ahora no mirando solo el resultado obtenido en las autoevaluaciones sino considerando en el mismo indicador la tasa de respuesta, quienes obtuvieron entre 4 y 5 puntos en la evaluación parcial (entre el 60 y 65% de los objetivos de aprendizaje) lograron un valor superior para el indicador de las autoevaluaciones que quienes obtuvieron entre 6 y 7 puntos en la evaluación parcial.

Realizamos luego el análisis de los estilos de aprendizaje por los que demuestran preferencia los estudiantes de la muestra, aplicando el

Baremo Abreviado de la Preferencia en Estilos de Aprendizaje propuesto por Alonso, Gallego y Honey.

La gráfica muestra que la mayor preferencia, de la muestra de estudiantes que contestaron el C.H.A.E.A., se encuentra en el estilo Reflexivo, con 15,25/20 en promedio, luego el Teórico, con 14,2/20, el Práctico 12,75/20 y finalmente el Activo con 9,45/20.

Figura 1 – Distribución de Preferencia por Estilos de Aprendizaje de los Estudiantes



Fuente: Elaboración Propia

Correlacionamos ahora la preferencia por cada estilo de aprendizaje de cada estudiante con el indicador que construimos para las autoevaluaciones y la calificación obtenida en la evaluación parcial. De esta manera, intentamos validar nuestra hipótesis respecto de la incidencia del estilo de aprendizaje respecto del resultado alcanzado en las autoevaluaciones.

La Tabla 2, muestra que solo aparece cierta correlación entre quienes tienen preferencia por el estilo Reflexivo, la mayor cantidad de estudiantes, y el resultado alcanzado en la evaluación parcial. No se observa correlación entre el indicador que construimos para considerar el resultado en las autoevaluaciones y la tasa de respuesta con ninguno de los estilos de aprendizaje.

Tabla 2 – Correlación entre Estilos de Aprendizaje y el resultado en la Evaluación Parcial e Indicador Autoevaluaciones

INSTANCIA	ESTILOS DE APRENDIZAJE			
	Práctico	Teórico	Activo	Reflexivo
Autoevaluaciones	-0,1526	-0,0736	-0,1859	0,0656
Evaluación Parcial	0,1926	-0,0271	-0,1815	0,4552

Fuente: Elaboración Propia

Dada nuestra hipótesis respecto que la preferencia por alguno de los estilos de aprendizaje podría influir en el uso de las TIC's, herramienta que utilizamos para llevar a cabo las autoevaluaciones por competencias, analizamos que ocurre si consideramos solo la tasa de respuesta y no el resultado obtenido en la autoevaluación. De esta manera, estaríamos evaluando la disposición para utilizar la tecnología móvil más que la apropiación de competencias en términos de los objetivos de aprendizaje de la actividad académica.

Hay 4 estudiantes, de la muestra, que solo contestaron el 50% de las autoevaluaciones, 7 el 75% y los 8 restante el 100%. La Tabla 3 muestra la correlación de la Tasa de Respuesta de las Autoevaluaciones, mediadas por TIC's, y el estilo de aprendizaje por el que tienen preferencia.

Tabla 3 – Correlación entre Estilos de Aprendizaje y la Tasa de Respuesta de las Autoevaluaciones

TASA DE RESPUESTA	ESTILOS DE APRENDIZAJE			
	Práctico	Teórico	Activo	Reflexivo
Autoevaluaciones	0,2445	-0,1219	0,3205	0,1083

Fuente: Elaboración Propia

La Tabla 3 muestra cierta correlación entre la Tasa de Respuesta y el estilo Activo, a quienes se los define con las siguientes características: basado en la experiencia directa (animador, improvisador, arriesgado, espontáneo)

3. Conclusiones

El estudio de la relación entre los estilos de aprendizaje por los que tienen preferencia una muestra de 19 estudiantes, 50% de los que participaron del curso, de la asignatura Sistemas de Información I, correspondiente a la carrera de Licenciatura en Sistemas de Información de la UNLu, no permitió generar evidencia que explique la diferencia que venimos observando respecto del resultado que alcanzan los estudiantes en las actividades de autoevaluación por competencias y la calificación obtenida en la instancia de evaluación parcial.

Analizamos la Tasa de Respuesta a las actividades de autoevaluación mediadas por TIC's, y solo encontramos cierta correlación con el estilo activo pero no significativa en términos estadísticos.

Deberemos seguir indagando respecto del origen de la diferencia entre el resultado alcanzado en las autoevaluaciones y el obtenido en la evaluación parcial. Si bien la implementación de autoevaluaciones por competencias, mediadas por las TIC's para dispositivos móviles, mostró una importante mejora en la calificación que obtienen los estudiantes en la instancia de evaluación formal, estas actividades no permiten orientar

respecto del desempeño que tendrán luego los estudiantes así como lo permitían los trabajos prácticos que presentaban de manera escrita.

Estimamos conveniente vincular la entrega y calificación obtenida en las instancias de autoevaluación con la valoración final que se hace de los estudiantes en el curso para fomentar se ponga mayor énfasis en su realización.

Referencias

- Alonso, C.; Gallego, D.; Honey, P. (1994). *Los Estilos de Aprendizaje. Procedimientos de diagnóstico y Mejora*. Bilbao: Ediciones Mensajero (6ª Edición)
- Arriaga, J. (2017, Octubre). PUNTO de INICIO: Una Ayuda "on-line" a los estudiantes con carencias formativas científicas en el acceso a la Universidad. In *Congresos CLABES*.
- Camarero Suárez, Francisco, Martín del Buey, Francisco y Herrero Diez, Javier (2000), *Estilos y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios*. *Psicothema* ISSN 0214 - 9915 CODEN PSOTEG, Vol. 12, Num 4, pp. 615-622
- C.H.A.E.A. *Estilos de aprendizajes*. <http://www.estilosdeaprendizaje.es> (consultado el 6/01/2014)
- Chrobak, R. (1998), *Metodologías para lograr aprendizaje significativo*. Universidad Nacional de Comahue. Editorial EDUCO. Argentina
- Cue, J. (2010). *Los estilos de Aprendizaje como base a una propuesta pedagógica*. Consultado el 11 de Mayo de 2014 en <http://www.slideshare.net/jlgcue/estilos-de-aprendizaje-presentation-957731>
- Ferrero, L. E., Oloriz, G. M., & Lucchini, L. M. (2018). *Aplicación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación para Autoevaluaciones por Competencias en la Enseñanza de la Matemática*. In *Congresos CLABES*.
- Gallego, M. L. V. (2006). *Evaluación del aprendizaje para promover el desarrollo de competencias*. *Education siglo XXI*, 24.
- García Cué, Luis José. México, Santizo Rincón José Antonio. México, Alonso García Catalina M. UNED, España.(2009). *Instrumentos de medición de estilos de aprendizaje*. *Revista Estilos de Aprendizaje*, Núm4, Vol4.
- Guido Solari-Montenegro, C., Monserrat Rivera-Iratchet, E., & Velasco-Mur, A. (2017). *Prevalencia de estilos de aprendizaje de los estudiantes de primer semestre de tercero, cuarto y quinto año, y de estilos docentes de la carrera de Cinesiología, Universidad de Antofagasta*. *FEM: Revista de la Fundación Educación Médica*, 20(2), 0-0.
- Honey Peter y Mumford Allan (1986). *Modelo de Honey y Munford. Tendencias Generales del comportamiento personal*
http://www.cca.org.mx/profesores/cursos/cep21/modulo_2/mod_honey_mumford.htm (consultado el 6/01/2014 10:20)
- Malbernat, L. R. (2011). *TICs en educación: competencias docentes para la innovación en pos de un nuevo estudiante*. In *VI Congreso de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología*.
- Medina, M. M., Albarracín, S. A., Seara, S., Coscarelli, N. Y., Tomas, L. J., Rueda, L. A., ... & Papel, G. O. (2013). *Estilos de aprendizaje predominantes en la FOUNLP*. *Revista de la Facultad de Odontología*, 2013.
- Olaya, P. C., García, H. H. M., & Carpintero, Á. A. T. (2016, Noviembre). *Sistema de Medición de Competencias Matemáticas: Estrategia para contribuir al mejoramiento del desempeño académico antes de ingresar a educación superior*. In *Congresos CLABES*.
- Oloriz, M.; Fernandez, J.M.(2013) *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. III Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en la Educación Superior. CLABES 2013, UNAM, México

Oloriz, M., Lucchini, M. L., & Ferrero, E. (2007). Relación entre el Rendimiento Académico de los Ingresantes en Carreras de Ingeniería y el Abandono de los Estudios Universitarios. Disponible en http://www.alfaguia.org/alfaguiaiv2/files/1342825727_3703.pdf

Oloriz, M. G., Lucchini, M. L., & Oloriz, P. F. (2018) Application of Information and Communication Technologies to a Competency Based Self-evaluation Strategy. *Journal of Modern Education Review*, Volume 8, Number 6, June 2018. DOI: 10.15341/jmer(2155-7993)/06.08.2018/002

Ramos, C. B. (2007). La incidencia de las TICS en el fortalecimiento de hábitos y competencias para el estudio. *EduTec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (23).

Santos, M. G., & Matas, S. G. (2007). La autoevaluación de las competencias básicas del estudiante de psicología. *Revista de Psicodidáctica*, 12(1), 7-27.

Villalobos, L., González, M., Muñoz, J., Ostoic, C., & Veliz, N. (2016). Estilos de aprendizaje de Honey-Alonso en estudiantes de ingreso universidad Antofagasta 2012-2013-2014-2015. *Congresos CLABES*. Recuperado a partir de <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1178>

Implementación de un programa de acompañamiento de tutores pares: participación, opinión y progresión curricular

Línea Temática: Prácticas de integración universitaria para la reducción del abandono

Maria Opazo

maopazo@ucm.cl

Chile Universidad Católica del Maule

Teresa Nuñez

tnunez@ucm.cl

Chile Universidad Católica del Maule

Resumen.

La unidad universitaria que aloja a los tutores pares tiene como objetivo principal favorecer el proceso de aprendizaje y desarrollo integral de los estudiantes. En base a este planteamiento el programa de tutores pares tiene como finalidad proveer un espacio organizado y sistematizado de colaboración en el aprendizaje entre pares.

El aprendizaje entre pares no es un fenómeno nuevo, de hecho, en el contexto de la revolución francesa el profesorado debió usar como recurso docente a los estudiantes “más aventajados” para suplir la falta de medios disponibles ante la masiva entrada de estudiantes a las aulas (Fernández, 2007). El aprendizaje entre pares se fundamenta principalmente en las teorías cuyo eje principal es la experiencia de aprendizaje mediado y el avance hacia la zona de desarrollo próximo (ZDP).

El programa de tutores pares desarrolla la fundamentación a partir de objetivos específicos centrados en los tutores y sus tutorados. En primer lugar, organiza trabajo colaborativo, reconociendo la relevancia de la integración a la vida universitaria y cultura académica. El trabajo colaborativo en el programa es entendido como la existencia de reciprocidad entre un conjunto de individuos que saben diferenciar y contrastar sus puntos de vista, de tal manera que llegan a generar un proceso de construcción del conocimiento, ya sea en el trabajo específico de la adaptación a la vida universitaria y el ámbito académico en primer año.

En segundo término, plantea aplicar estrategias de seguimiento y evaluación de la progresión curricular y vida universitaria de los estudiantes tutorados, a través de reuniones periódicas entre encargados de carreras (profesionales de la

unidad) y estudiantes tutores/as, para conocer el proceso académico, reflexiones respecto de la conformidad con el desempeño y el grado de bienestar respecto a la vida universitaria.

El tercer objetivo se enfoca en ofrecer formación a estudiantes que actúen como tutores/as para un adecuado desempeño de su labor. Las experiencias coinciden en señalar que para el éxito de las tutorías debe existir una formación previa y específica dirigida a quienes serán los agentes principales (Rubio, 2009). Durante la implementación, la formación ha sido en temáticas de interés, contención emocional, comunicación efectiva, herramientas para un contexto inclusivo, gestión del tiempo, estrategias de estudio, metodología y didáctica en el desarrollo de las tutorías, reflexiones acerca de la discapacidad, uso del aula virtual institucional, factores que influyen en el aprendizaje, entre otros.

Los resultados de la experiencia consideran la participación como la cantidad de estudiantes que son convocados en relación a los que efectivamente asisten a las sesiones de tutoría; la opinión favorable o muy favorable del programa, por parte de los participantes de este; en tanto, la ejecución concierne al número de tutorías del primer y segundo semestre; por último, la progresión curricular, se consideró un indicador relevante para dar cuenta de la incidencia del trabajo colaborativo en el aprendizaje, aunque ésta no depende del adecuado funcionamiento del programa, son varios factores los que inciden.

Los resultados muestran que la ejecución, aumenta en 41%, al compararse el primer y segundo semestre de acompañamiento, y la progresión curricular supera el valor meta, mayor a 75% anualmente. Lo anterior indica que las tutorías son requeridas por los estudiantes de primer ingreso, consideradas parte de su adaptación a la vida universitaria y su rendimiento académico. El trabajo colaborativo realizado por los tutores/as pares, favorece su propio aprendizaje y el de sus pares.

Descriptor o Palabras Clave: tutores pares, acompañamiento, vida universitaria, progresión curricular

1. Introducción

Los programas de acompañamiento en Chile han ido en aumento, en cuanto a su ejecución en diversas IES y la participación de los estudiantes en estas instancias de aprendizaje (Barbosa- Herrera & Barbosa-Chacón, 2019) e inserción a la vida universitaria.

La unidad que aloja los programas de acompañamiento en la institución universitaria, plantea favorecer el proceso de aprendizaje y desarrollo integral de los estudiantes; específicamente el programa de tutores, pretende proveer espacio organizado y sistematizado de colaboración en el aprendizaje entre

pares. El aprendizaje entre pares se fundamenta principalmente en las teorías cuyo eje principal es la experiencia de aprendizaje mediado y el avance hacia la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP).

Dentro de los objetivos específicos del programa destacan: organizar trabajo colaborativo, reconociendo la relevancia de la inserción a la vida universitaria y cultura académica; aplicar estrategias de seguimiento y evaluación de la progresión curricular y vida universitaria de los estudiantes tutorados de primer año, ya sea de acceso inclusivo u otra vía de ingreso (R850, Reorientación académica, PSU, discapacidad), por último el programa de tutores se enfoca en ofrecer formación a estudiantes que actúen como tutores/as para un adecuado desempeño de su labor. Esta formación de tutores pares responde a las necesidades planteadas por los propios tutores en reuniones o entrevistas con los encargados de carrera

La progresión curricular, participación y opinión son los indicadores que dan cuenta de los resultados del programa, entendiendo que la progresión curricular y la particularidad de cada uno/a de los/las tutorados depende de los entornos cambiantes en los que realmente vive y crece, incluyendo no solo los entornos inmediatos que contienen a la persona en desarrollo, sino también los contextos sociales más amplios, tanto formales como informales, en los que estos están integrados (Bronfenbrenner, 1977).

La participación de los estudiantes a las sesiones de tutoría, implica aprendizaje bidireccional, puesto que tutor y tutorado pues refuerzan hábitos de estudio, mejoran el rendimiento académico, otorgan motivación para estudiar y aumentan el promedio de calificaciones; y, al mismo tiempo, los/las tutores/as se favorecen al afianzar sus conocimientos, adquirir valores de solidaridad entre pares, adoptar habilidades de comunicación, obtener experiencia docente y habilidades pedagógicas (Torrado, 2016). La opinión de los involucrados en los espacios de tutoría, tiene relación con un espacio de comunicación y participativo que involucra a ambos grupos, tutor y tutorado, para finalmente tomar decisiones respecto del programa.

2. El aprendizaje entre pares en el programa de acompañamiento

El aprendizaje entre pares se fundamenta principalmente en las teorías cuyo eje principal se relaciona con la experiencia de aprendizaje mediado y el avance hacia la zona de desarrollo próximo (ZDP). La ZDP es entendida como la distancia entre el nivel de desarrollo real del estudiante, tal y como puede ser determinado a partir de la resolución de problemas, y el nivel más elevado de desarrollo potencial, en colaboración con sus iguales más capacitados (Vygotsky, 1956, citado en Bustamante, 1978). El tutor como mediador en el

aprendizaje entrega sus conocimientos al tutorado a través de la experiencia significativa, que es una característica propia de la interacción humana. Cada persona desarrolla un gran número de herramientas conceptuales, basadas en el crecimiento humano, consustancial a su naturaleza evolutiva y de transformación de sus potencialidades cognitivas en habilidades de razonamiento y búsqueda continua de soluciones a los problemas de diverso orden que plantea el entorno. Pero para aprender significativamente es necesario, además, que haya momentos de interacción con otros, aprendizaje cooperativo, para comprender lo que se aprende (Feuerstein, 2002, citado en Noguez, 2002).

Es por lo anterior que la tutoría entre pares como estrategia pedagógica toma mayor relevancia, ya que generalmente compañeros de semestres más avanzados apoyan a sus pares de semestres inferiores, principalmente de ingreso reciente, en el refuerzo de los procesos de aprendizaje dentro de un área disciplinar, su forma de ejecución contempla el reunirse en pequeños grupos o en pareja (Torrado, Manrique y Ayala, 2016).

En una tutoría existen dos actores: el tutorado y el tutor. El primero es un estudiante que, debido a su condición de "nuevo" dentro del contexto universitario, necesita de apoyo y acompañamiento para poder insertarse adecuadamente en el sistema educativo. Este estudiante se transforma en el beneficiario del proceso, al recibir esta nueva estrategia refuerza sus conocimientos, obtiene motivación, y desarrolla hábitos de estudios propios de su área disciplinar (Torrado, et al., 2016). Además, la tutoría entre pares, cuando se trabaja en grupos, favorece la identificación de errores y de dificultades entre estudiantes (Torrado, et al., 2016). El segundo actor, el tutor, también es un estudiante, el cual posee experticia en su área del conocimiento. Es quien aplica el aprendizaje colaborativo, fortalece el conocimiento previo y, al estar comprometido con la formación de sus compañeros, hace un aporte pedagógico y social a sus pares.

2.1 Tutores pares y su participación en el programa de acompañamiento

Los/las tutores/as pares son aquellos/as estudiantes que cursen desde 2°, 3°, 4°, 5°, 6° año de sus respectivas carreras y obtengan puntaje suficiente en la evaluación de selección. El programa se realiza en las diversas carreras de la institución de educación superior, determinado algunas diferencias en el acompañamiento que se realiza en algunas carreras particulares, por la complejidad y las características de los estudiantes tutorados.

El proceso de selección de tutores/as pares comienza cuando los/las estudiantes se inscriben en la convocatoria dispuesta en las redes sociales y afiches,

posteriormente participan de un proceso de selección realizado por los encargados del programa, tanto en la sede de Curicó como en Talca. En esta instancia, son evaluados con un instrumento confeccionado internamente, que considera una entrevista en la que el estudiante da cuenta de la motivación por el cargo, experiencia previa en el trabajo con grupos, fortalezas para desempeñarse como tutor y debilidades que cree que podrían afectar a la hora de realizar su labor. Luego, se realiza una actividad grupal, en la que se presenta una situación que evalúa las siguientes competencias: iniciativa, comprensión interpersonal, desarrollo de los demás, comunicación y flexibilidad. Por último, el tutor/a debe responder tres actividades a partir del análisis de un caso.

Una vez que se recopilan los resultados de la evaluación, la coordinación del programa solicita a los directores de cada escuela referencias respecto a la participación de los estudiantes en actividades de la carrera, relación con los académicos, profesionales y/o personal administrativo, desempeño académico, considerando que los tutores no deben tener las mejores calificaciones, pero si deben tener aprobados las actividades curriculares de primer año.

Una vez que los/las tutores/as han sido seleccionados, participan de una jornada de trabajo que considera: taller de lectura y escritura académica; y oralidad en el contexto universitario, rol del tutor y tutorado (compartiendo experiencias tutoriales y de vida universitaria), por último, inducción de la institución y unidad que depende el programa de tutorías, entregándose los lineamientos disciplinares de la tutoría y el objetivo de esta.

Durante el transcurso del semestre, y de acuerdo al objetivo que se relaciona con la formación de tutores/as, el programa dispone de diversas capacitaciones para el adecuado desempeño de la labor, dentro de las que destacan: Comunicación efectiva tutor/tutorado, Herramientas para un contexto inclusivo, Organización del tiempo: técnicas y estrategias de estudio, Uso de Aula Virtual en el contexto de la tutoría I, uso de Aula Virtual en el contexto de la tutoría II, calidad de Vida, tutores/as de estudiantes con discapacidad, estrategias de aprendizaje, metodología y didáctica en el desarrollo de tutorías entre pares en la carrera de Medicina, ¿Conversemos de Discapacidad? y Contención emocional y comunicación efectiva.

3. Resultados

Los resultados del programa, están referidos al acompañamiento que realizan los/las tutores/as pares, pues estos tienen una gran influencia en las decisiones que puedan tomar los estudiantes tutorados al momento de dejar la educación superior, es por esto que el tutor debe instruirlo de manera explícita en la generación de redes de apoyo, actividades académicas, porcentajes de asistencia a clases, conductos regulares de comunicación en la universidad (Matus, 2012), en colaboración con los profesionales del programa.

Para dar cuenta de los resultados, el programa considera tres indicadores, que han ido modificándose durante el transcurso de la implementación.

3.1 Participación: se refiere a la cantidad de estudiantes que son convocados en relación a los que efectivamente asisten a las sesiones de tutoría.

3.2 Opinión: corresponde la opinión favorable o muy favorable del programa por parte de los estudiantes. el segundo semestre 2018 se optó por diferenciar a los estudiantes según su función en el centro de tutoría, tutores y tutorados, con la finalidad de hacer las mejoras necesarias que surgieran de cada grupo.

3.3 Progresión curricular: esta variable se agregó para el año 2018, específicamente segundo semestre. Si bien la progresión curricular no depende exclusivamente del adecuado funcionamiento del programa, se consideró un indicador relevante para dar cuenta de la incidencia del trabajo colaborativo en el aprendizaje.

Tabla 1: Muestra los resultados de los últimos 2 semestres de implementación, considerando indicador, valor meta de la unidad y semestres considerados en la implementación:

Resultados del Programa						
Indicador	Valor Meta	2017		2018		2019
		Primer semestre	Segundo semestre	Primer semestre	Segundo semestre	Primer semestre
Participación	>75%	114%	109%	103%	85,66%	101,25%
Opinión	>75%	94%	91%	87%	tutorados 93% tutores 93%	tutorados 96% tutores 98%
Progresión Curricular	>75%	-	-	-	81,3%	83%

Elaboración propia

Por último, los resultados de la implementación se encuentran sobre el valor meta dispuesto para el programa, lo que indica el impacto y efectividad de este tipo de acompañamiento en educación superior. Cabe mencionar que la participación considera estudiantes de diversos tipos de ingreso a la institución (PSU, PACE, R850, Programa de Atracción de Talentos en pedagogía, deportistas, discapacidad, entre otras). La opinión es un indicador que se relaciona con los tutores y tutorados, que al término de cada período académico los/las estudiantes evalúan el programa. Para esto se dispone de una evaluación en línea que completan los/las tutores/as y los/las tutorados/as.

A los tutores/as se les consulta su opinión respecto a los canales de comunicación y la fluidez comunicativa con el programa; la calidad y claridad del material de apoyo entregado en los talleres (guías, presentaciones, lecturas, entre otros); la disponibilidad y el acceso a salas y/o recintos para realizar las tutorías; y el acompañamiento y responsabilidad de los/las profesionales con los horarios y días en los que fue citado.

Por su parte, a los tutorados/as se les consulta su opinión respecto del apoyo entregado por el/la tutor/a en su inserción a la vida universitaria; los conocimientos entregados por el/la tutor/a para apoyar su rendimiento académico; el compromiso manifestado por el/la tutor/a con las sesiones; el respeto y paciencia mostrado por el/la tutor/a; y los canales de comunicación establecidos con el/la tutor/a; la autoevaluación no tributa a la evaluación general del programa, sino que sirve de referente para los propios tutorados/as (y para los otros programas de acompañamiento).

4. Conclusiones

El trabajo colaborativo en el programa es entendido como la existencia de reciprocidad entre un conjunto de individuos que saben diferenciar y contrastar sus puntos de vista de tal manera que llegan a generar un proceso de construcción del conocimiento. Es un proceso en el que cada individuo aprende más de lo que aprendería por sí solo, producto de la interacción de los integrantes del equipo (Guitert y Jiménez, 2000). Trabajar colaborativamente implica compartir experiencias y conocimientos y tener una clara meta grupal. Asimismo, lo que debe ser aprendido sólo se puede lograr si el trabajo del grupo es realizado en colaboración y es el grupo el que decide cómo realizar la tarea, los procedimientos a emplear y cómo distribuir el trabajo y las responsabilidades (Gros, 2013).

El programa de tutores pares, es entendido como un dispositivo que tributa en la permanencia y progresión curricular de los estudiantes que asisten a las sesiones de tutoría. La educación bajo la visión internacional ha avanzado, como un derecho de todos, considerándose como un factor del desarrollo social y personal, con una visión antropológica que toma en consideración las diferencias de los seres humanos (Lissi, y otros, 2013).

Los/as estudiantes tutores/as son parte fundamental en el aprendizaje y el desarrollo integral, de los estudiantes que se insertan en el contexto universitario y la cultura académica, acompañan a sus compañeros de primer año, en uso de la biblioteca, adaptación a la ciudad y a la universidad (reconocimiento de instalaciones o espacios relevantes universitarias y de la ciudad), asignaturas de primer año (ponderaciones, programas de curso, prerrequisitos, créditos, entre otras), profesores (estrategias metodológicas y técnicas de estudio para abordar la asignatura, formas de evaluar, libros y apuntes), asistencia a clases

(resolución de dudas y porcentaje de asistencia en las asignaturas), redes de apoyo universitario, presentación del equipo de trabajo (carrera y unidades de servicio), beneficios estudiantiles (becas y pasantías), información laboral de la carrera (contextualización laboral y postulación a postgrados) y fechas de trámites importantes (toma de ramos, matrícula, por ejemplo). La cultura académica se define como aquellos aprendizajes que se dan dentro de la universidad, significados y comportamientos, cuyo aprendizaje por medio del currículo se pretende provocar. En este ámbito el CT desarrolla las siguientes actividades, uso de los recursos de la biblioteca, uso del aula virtual, asignaturas de primer año, técnicas y estrategias de estudio, estrategias de aprendizaje, metodología y didáctica, administración y gestión del tiempo y desarrollo de guías de evaluación.

Referencias

Barbosa-Herrera, J., & Barbosa-Chacón, J. (2019). La tutoría entre pares: Una mirada al contexto universitario en Latinoamérica.

Espacios, 1-12.

Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist*, 32(7), 513-531.

Bustamante., M. (1978). El desarrollo psicológico del niño según la psicología soviética. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 10(3), 411-422.

Campillo, M., Martínez-Guerrero, J. & Valle.R. (2012). Modelos para implementar prácticas educativas en la educación superior. En J. Arriaga García de Andoaín y otros, II CLABES, Segunda Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en la Educación Superior, (pp.426-433). Madrid: E.U.I.T.

Fernández, F. (2007). La tutoría entre compañeros en la Universidad. Universidad de Granada, Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Granada: Editorial de la Universidad de Granada.

Gros B., & García, I. (2013). *Revista Teoría de la Educación. La Sociedad de la Información*, 14, 1-262.

Guitert, M.; Giménez, F. (2000) El trabajo cooperativo en entornos virtuales de aprendizaje. En: Duart, J.M.; Sangra, A. (Ed.) *Aprender en la virtualidad* (pp. 113 – 134). Barcelona: Gedisa.

Lissi, M., María, Z., Ana, H., Consuelo, A., Marcela, S., & Andrea, V. (2013). *En el camino hacia la educación superior inclusiva en Chile*. Santiago: Pontificia Universidad Católica de Chile.

Matus, J. (2012). Integración A La Vida Universitaria. Segunda Conferencia Latinoamericana Sobre El Abandono En La Educación Superior, 3. Retrieved from <http://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/960>

Noguez, S. (2002). El desarrollo potencial de aprendizaje. Entrevista a Reuven Feuerstein. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 4 (2). Consultado el día de mes de año en: <http://redie.uabc.mx/vol4no2/contenido-noguez.html>

Rubio, L. P. (2009). La tutoría entre pares como apoyo al proceso de aprendizaje de los estudiantes de

mer

pri

ing

reso:

¿Aprendizaje mutuo? X Congreso Nacional de Investigación Educativa, 1–12. Retrieved from http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_14/p_onencias/0187-F.pdf

Saldaña, M.; Barriga, O. (2010) Adaptación del modelo de deserción universitaria de Tinto a la Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)* 16(4) 616-628.

Torrado Arenas, D. M., Manrique Hernandez, E. F., & Ayala Pimentel, J. O. (2016). La tutoría entre pares: una estrategia de enseñanza y aprendizaje de histología en la Universidad Industrial de Santander. *Revista Médicas UIS*, 29(1), 71–75. <https://doi.org/10.18273/revmed.v29n1-2016008>

12. TRABAJOS PRESENTADOS

LÍNEA 4

**Prácticas de integración
universitaria para la
reducción del abandono
(Las tutorías-mentorías)**

Modelo de acciones para minimizar la deserción en estudiantes de educación superior en un programa de entrenamiento deportivo

Línea Temática Línea 4. Prácticas de integración universitaria para la reducción del abandono

Katherine Leon Cortes

kateys6@gmail.com

Colombia Universidad del Rosario

Isabel Cristina Florez Florez

isabelc.florez@hotmail.com

Colombia Universidad del Rosario

Resumen. La deserción en la educación superior requiere una mirada profunda a nivel nacional e internacional. Las altas cifras, que se registran en algunas universidades del mundo, son una alerta para la comunidad; por tanto, la problemática debe seguir siendo analizada para movilizar esfuerzos en el diseño de estrategias que contribuyan a afrontar este fenómeno. El esfuerzo para afrontar, entender y plantear soluciones al problema de la deserción en educación superior debe ser un trabajo multidisciplinar y la psicología educativa es fundamental, especialmente, cuando las causas se refieren a variables del contexto psicológico como la motivación y el aprendizaje. El objetivo de esta investigación fue diseñar un modelo integral de acciones, encaminado a minimizar los niveles de deserción en la Fundación Universitaria del Área Andina, en estudiantes de primer semestre, modalidad presencial del programa profesional en entrenamiento deportivo. Los objetivos apuntan a analizar y diseñar acciones o modelos orientadas a reducir la deserción, así como realizar una evaluación de impacto del modelo de acciones y generar una interpretación adecuada de la información recolectada. Las variables definidas en esta investigación fueron: deserción, variables personales, académicas y orientación vocacional. Se utilizó una metodología cuantitativa, empírica, expofacto de un solo grupo prospectivo. La distribución muestral estuvo conformada por 167 estudiantes con edades entre 18 y 35 años. Se partió del supuesto que la deserción se daba especialmente porque las personas tenían bajo rendimiento académico, y con el modelo se podía predecir el proceso académico generando estrategias para ser exitosos académicamente. El procesamiento de resultados se realizó a través de ecuaciones estructurales para buscar la predicción de las variables de estudio, entre ellas las académicas, personales y vocacionales. Como resultado se obtuvo la creación del modelo llamado MEI (modelo de estrategias integrales), en el que se plantean tres etapas, en la etapa uno, “Inducción”, se abordaron estrategias tales como conocer la carrera, condiciones

de la misma, tener dos días para motivar los estudiantes, y fortalecer las condiciones ambientales. En la etapa dos de “Entrenamiento” se encontraban las habilidades sociales, desarrollo de las actividades, y así mismo, buscar espacios de estudio. Finalmente, la etapa tres, llamada: “Valoración”, donde se deberían trabajar espacios de encuentro, seguimiento académico de los estudiantes, y fortalecimiento entre relación docente- estudiante. La creación del modelo fue una oportunidad para minimizar los niveles de deserción y monitorear los estudiantes en su proceso académico. Por lo anterior, el ejercicio permitió un espacio oportuno de apoyo para pensar y buscar soluciones a las dificultades que se les presentaba cotidianamente, generando mecanismos de articulación entre sus pares y todas las personas de la institución. Las inducciones son el primer encuentro del estudiante en la institución, de ahí la importancia de fortalecerlo, afianzar conceptos en el estudiante frente a la carrera, poder brindar herramientas sencillas para ellos, en donde se les entrene en los aspectos que requieran en su vida académica. El problema de la deserción no está resuelto, cada institución tiene sus particularidades. Por lo anterior, el Modelo propuesto en este trabajo pretende ser uno de los caminos que se puedan tomar para minimizarlo.

Descriptorios o Palabras Clave: Deserción, Acciones, Modelos, Permanencia, Hábitos De Estudio.

1. Introducción

Se realizó esta investigación con el fin de diseñar un modelo integral de acciones, encaminado a minimizar los niveles de deserción en la Fundación Universitaria del Área Andina, en estudiantes de primer semestre, modalidad presencial del programa profesional en entrenamiento deportivo. Dentro de los objetivos específicos se plantearon analizar propuestas de acciones o modelos orientadas a minimizar la deserción, diseñar acciones en el ámbito educativo que permitan minimizar la deserción en la Fundación Universitaria del Área Andina, realizar la evaluación de impacto del modelo de acciones y generar una interpretación adecuada de la información recolectada.

Las variables se definieron de la siguiente manera:

1. Deserción: La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco, 2000) entiende la deserción como: “el proceso de abandono, voluntario o forzoso, de la carrera en la que se matricula un estudiante, por la influencia positiva o negativa de circunstancias internas o externas a él o ella.
2. Personal: Se definió a partir de las habilidades sociales. Según Caballo (2005) las habilidades sociales son un conjunto de conductas que permiten al individuo desarrollarse en un contexto individual o interpersonal expresando sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos de un modo adecuado a la situación. Generalmente, posibilitan la resolución de problemas inmediatos y

la disminución de problemas futuros en la medida que el individuo respeta las conductas de los otros.

2.1. Académico: se definieron a partir de los hábitos de estudio, Rondón (citado por Lucho, 2012) define los hábitos de estudio como aquellas conductas que manifiesta el estudiante en forma regular ante el acto de estudiar y que repite constantemente. Finalmente, el hábito de estudio se refiere al conjunto de todas las acciones mentales que debe poseer y dominar cualquier estudiante para mejorar el aprendizaje (Galindo & Galindo, 2011).

3. Orientación Vocacional: Según Bisquerra, (1990, pág. 1) expresa que: “proceso de ayuda y acompañamiento continuo a todas las personas, en todos sus aspectos, con objeto de potenciar la prevención y el desarrollo humano a lo largo de toda la vida. Esta ayuda se realiza mediante una intervención profesionalizada, basada en principios científicos y filosóficos

2. Metodología

Este es un estudio de metodología cuantitativa, empírica, expofacto de un solo grupo prospectivo. Para su análisis se utilizaron ecuaciones estructurales. La distribución de la muestra estuvo conformada por un total de 167 estudiantes de la Fundación Universitaria del Área Andina, en la ciudad de Bogotá, de primer semestre, del programa Profesional en Entrenamiento Deportivo, modalidad presencial, jornada diurna y nocturna, con edades entre 18 y 35 años. Se escogieron aleatoriamente seis grupos, distribuidos de la siguiente manera: tres grupos en la jornada de la mañana y tres grupos en la jornada de la noche. Los instrumentos utilizados para esta investigación fueron, en primer lugar, la Prueba Examen de Estado de la Educación Media ICFES – SABER 11, se tomó como referencia el puesto ocupado por los estudiantes en esta prueba, el máximo puesto encontrado fue de 32 y el menor puesto fue de 978, el promedio de puesto del Icfes de la muestra fue de 466.

El segundo instrumento fue el IHE (Inventario de hábitos de estudio), compuesto de cuatro escalas:

i) Condiciones ambientales de estudio, ii) Planificación de estudio, iii) Utilización de materiales y, por último, iv) Asimilación de contenidos. El tercer instrumento utilizado fue el de la Escala de Habilidades Sociales. Se tuvo en cuenta la puntuación directa de los sujetos. Se tomó la decisión de que los estudiantes que se encontraban por encima de 50 tenían adecuadas habilidades sociales. Finalmente, el cuarto instrumento corresponde a la prueba CIPSA (Cuestionario de Intereses Profesionales), de Fernández y Andrade (2013). Dentro de esta prueba se escogió para el análisis la Escala XI: Enseñanza (E): Conjunto de profesiones y actividades ligadas a la educación y a la cultura.

A partir de los resultados obtenidos en la aplicación de los instrumentos, se realizó un diseño del modelo propio, a través del cual se evidenciaron las etapas

más importantes propuestas para su respectiva aplicación, lo llamamos el Modelo de Estrategias Integrales (MEI), compuesto por Elementos, Relaciones y Operaciones. La creación del MEI se presenta en forma de esquema. A su vez, se considera integral, en tanto que aborda las variables académicas, personales y vocacionales, permitiendo así, generar estrategias en cada una de ellas para mejorar la permanencia en la institución. Ahora bien, para poder aplicar el modelo se establecieron tres etapas: inducción, entrenamiento y valoración.

En la etapa 1, Inducción, se aplicaron estrategias alrededor de la carrera, para identificar si los estudiantes podrían desempeñarse en esa profesión. Como resultado de la actividad se estableció que los estudiantes deberían tener dos días para conocer su carrera y sentirse motivados para emprenderla. Además, sería importante buscar el fortalecimiento de las condiciones ambientales de estudio para propiciar un proceso académico exitoso.

En la etapa 2, Entrenamiento, se trabajaron las habilidades sociales y se llevaron a cabo la aplicación de talleres de hábitos de estudio. Como resultado de la actividad se validaron qué tan adecuados eran los hábitos de estudio. Los talleres se construyeron de manera teórica con las Técnicas de Estudio de León (2005) y Como estudiar de Barahona (1994), consistían en distintos temas como capacidad y hábitos de concentrarse en el estudio y conductas relacionadas con la toma de notas, hábitos relacionados con la organización para el estudio y los hábitos aplicados en el momento de estudiar.

Por último, en la etapa 3, Valoración, se propiciaron los espacios de encuentro entre docentes y estudiantes. También, se brindaron herramientas para determinar las competencias del perfil de los profesionales en entrenamiento deportivo con ayuda del docente, muchos de ellos despejaron dudas tales como las funciones que ejercía este mismo profesional, se socializaron expectativas de ellos y asumiendo también compromisos académicos con las personas que hasta el momento percibían su rendimiento académico bajo y finalmente se realizaron ejercicios ya que los estudiantes se encontraban en parciales y solicitaron estrategias sobre como estudiar. En los espacios siguientes de clase, se procedió a trabajar talleres de memoria, tipos de memoria, y actividades de memoria, comprensión lectora, técnicas de estudio y concentración, comprensión de texto y se realizaron ejercicios finales. Por otra parte, se trataron las estrategias básicas que deben realizar para estudiar adecuadamente y finalmente se aplicó la prueba de EHS-Escala de Habilidades Sociales de González (2002). Los docentes validaron la retroalimentación del proceso e identificaron las falencias que tenían a la hora de estudiar, sobre todo en los estudiantes de la jornada de la noche, quienes aprendieron a realizar una distribución de su tiempo libre, optimizando los espacios que tenían de descanso.

3. Resultados

A través de la discusión de resultados se establecen los pesos de regresión, allí se evidencia en la siguiente tabla las variables junto con las pruebas aplicadas. Podemos evidenciar que existe una relación significativa entre las asignaturas de anatomía y el resultado de icfes, esto se relaciona con ciencias naturales, se puede predecir que los estudiantes que obtienen altos puntajes en el área de ciencias naturales, tendrán éxito académico en la asignatura de anatomía, siendo esta una de las asignaturas más importantes en el primer semestre del programa.

Respecto de asignaturas con habilidades sociales, se evidencia una relación significativa. Considerando que las habilidades sociales tales como tener la capacidad de expresar enfado, así mismo, tener sentimientos negativos justificados o manifestar el desacuerdo con las otras personas, poder expresar peticiones frente a cualquier aspecto, hacer espontáneamente un cumplido, dar un halago y hablar con alguien que le resulta atractivo; son importantes y se deben tener en cuenta para entender los resultados de los estudiantes.

Los hábitos de estudio se relacionan significativamente con asignaturas, se observa que los pesos de regresión son significativos, lo que permite considerar la gran influencia que tienen las condiciones ambientales de estudio como predictores del desempeño académico. La puntuación máxima era de 33 puntos, y el promedio de respuesta fue de 7 puntos, en la prueba de condiciones ambientales. Es importante que el estudiante tenga en cuenta los tres círculos que estructuran la prueba, para enfrentar el proceso académico, entre ellos el ambiente familiar, que tiene que ver con la red de apoyo, pueden ser exigentes, o generar conciencia de estímulos a ser mejores. De forma indirecta, se entiende como un ambiente de seguridad o inseguridad, de alegría o tristeza. El ambiente académico también es significativo, los compañeros y profesores constituyen el ciclo vital del estudiante la mayor parte del día.

La valoración social es significativa tal y como se evidencia en la tabla, quiere decir que si se tienen buenas notas en estas asignaturas, los estudiante percibirán el adecuado desarrollo de la profesión supone un alto grado de prestigio.

Tabla 1. Pesos de regresión

Variables	Resultado Icfes		Habilidades sociales		Habitos de estudio cond. ambien. de estudio	Orienta. vocacional Escala Valoración personal	Orienta. vocacional Valor. Social	Orientación vocacional Valor. económica
	P	P	P	P	P	P	P	P
Asignaturas	<-	***	***	***		0,027	0,01	0,097
Anatomía	-							
Expresión Y Comunicación Humana	<-	0,042	0,011	***		0,007	0,164	0,002
	-							
Cátedra Pablo Oliveros Marmolejo	<-	0,971	0,003	***		***	0,034	0,388
	-							
Coaching Deportivo	<-	0,297	0,012	***		***	0,157	***
	-							
Cátedra Olímpica	<-	0,056	***	***		***	***	
	-							
Habilidades Básicas Motrices	<-	0,452	***	***		0,018	***	0,004
	-							
Dirección Técnica	<-	0,205	***	***		***	***	***
	-							

A través de la revisión que se realizó se encontraron múltiples variables tales como las creencias, toma de decisiones, variables familiares, económicas, laborales, valores, expectativas de éxito, auto concepto, metas, desarrollo intelectual, satisfacción; por lo anterior se tomó la decisión que en esta investigación se referenciarían tres variables, académica, personal y orientación vocacional aplicando para cada una de ellas unas prueba que nos permitieran obtener unos resultados a analizar. Para la investigación fue fundamental realizar la revisión minuciosa de cada uno de los autores que se referían a la deserción estudiantil, es por eso que poder abordar el modelo de Tinto (1979) fue un aporte significativo, debido a que se permitió una orientación sobre las variables que se manejaban y cuáles podrían aportar. Si bien es cierto, su modelo habla sobre la importancia de revisar los antecedentes familiares, el rendimiento académico, las metas y sus respectivos compromisos, de los modelos no se abordó la orientación vocacional como una parte fundamental de este proceso. Además, las experiencias institucionales no fueron tenidas en cuenta en la investigación actual, hubiera sido importante saber en qué medida las interacciones del profesorado influyen en gran medida para que el estudiante no abandone la universidad. El sistema social en la perspectiva de Tinto (1979) influye en gran medida, lo que se pretendió de manera formal fue generar herramientas donde los estudiantes aprendieran técnicas de estudio y que aplicaran estas estrategias fuera de la institución, es decir según el modelo “actividades curriculares”; adicional de mayor interés la interacción de grupo con los pares. Los estudiantes se apoyan en sus equipos de trabajo para poder realizar ciertas actividades académicas, pero el mejorar o ajustar esas habilidades sociales resulta de significativas para ellos, puesto que solo tenían conocimiento que las buenas relaciones eran importantes pero el que consistían esas “buenas relaciones” no lo conocían.

Conviene subrayar que el MEI (Modelo integral de acciones) fue integral porque se abordaron las variables: personal, académica y vocacional. En cada actividad realizada se generaban estrategias que le apuntaran a fortalecer cada una de éstas variables y así mismo mejorar la permanencia en la institución. La investigación desde su inicio permitió brindar herramientas a los estudiantes para poder continuar su proceso académico de manera positiva. De acuerdo a las cifras mencionadas no se puede deducir que el modelo ayudó a que el 100% de la muestra no desertara a pesar que se realizó acompañamiento desde el inicio con los estudiantes, lo que se pretende es que más adelante se fortalezcan las etapas para poder disminuir en mayor porcentaje la deserción. Se debe agregar que se generaron las acciones de acuerdo a las revisiones teóricas que se hicieron, La finalidad de esta investigación es que a futuro se pueda tener en cuenta otras variables que se plantean en los modelos para trabajar el problema de la deserción. Mediante las acciones tales como talleres, aplicación de pruebas, estrategias para estudiar de una manera adecuada, utilizar la biblioteca; se abordaron las actividades propuestas en una muestra de la institución a estudiantes de primer semestre, y se pretendió que los resultados académicos fueran los más óptimos realizando un acompañamiento dicho anteriormente desde el ámbito educativo. Finalmente se crean tres etapas: inducción, asimilación y seguimiento o valoración. Se aplicaron una serie de pruebas orientadas a establecer las debilidades encontradas y asimismo establecer talleres y actividades. Se revisó el modelo a través de las ecuaciones estructurales vistas anteriormente. En cuanto a la información recogida mediante la aplicación de los instrumentos, se analizaron permitiendo así realizar un análisis complejo de algunas variables y describir relaciones entre ellas, generando así predecir un supuesto, presentándose también como aspectos innovadores en el campo de la investigación educativa en Colombia. El modelo de acciones se construye como producto final de esta investigación, donde se estableció a partir del análisis de los modelos, datos obtenidos, relaciones, acciones a generar, operaciones y alcances ser un punto importante en el campo educativo y la permanencia estudiantil. Mediante la aplicación se evaluó el éxito del Modelo y posibles ajustes a futuro, donde seguramente surgirán aspectos para incluir o mejorar los ya establecidos. Dentro de las limitaciones de la investigación se encontró que no todos los estudiantes aplicaron los instrumentos, estas dificultades se mencionaron en los resultados y se evidenciaron en cada uno de las pruebas aplicadas. Otra limitación encontrada es adecuar una prueba de orientación vocacional que vaya de acuerdo con los intereses del estudiante, ya que la prueba del CIPSA era demasiado larga y muchos contestaban rápidamente. Algunos de ellos con el acompañamiento que se tuvo debieron contestar nuevamente la prueba. Uno de los alcances es generar investigaciones con los estudiantes de la jornada nocturna ya que de acuerdo a lo evidenciado estaban más receptivos a adquirir las herramientas que se les otorgaba, a pesar de estar en largas jornadas laborales para ellos los ejercicios eran más significativos.

Las inducciones son el primer encuentro del estudiante en la Institución de Educación Superior, es por eso que se debe fortalecer este proceso, afianzar conceptos en el estudiante frente a la carrera, Como lo afirma Llacsá, J. (2010), en la investigación sobre los hábitos de estudio, autoestima y su relación con el rendimiento académico de los estudiantes de la Facultad de Enfermería de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann-Tacna, los hábitos permiten potenciar habilidades académicas que son significativas en los resultados académicos. Poder brindar herramientas fáciles y sencillas para ellos en donde se les entrene cuando tengan parciales, en especial trabajar con los de la jornada de la noche sería bastante interesante.

El problema de la deserción no está resuelto, cada institución tiene sus particularidades, no se encontró una estrategia que elimine completamente la deserción en la educación superior. Por lo anterior, el Modelo propuesto en este trabajo pretende ser uno de los caminos que se puedan tomar para minimizar el problema que actualmente ocupa.

Referencias

- Arbuckle, J. (2013). IBM® SPSS® Amos™ 22 User's Guide. IBM.
- Asociación Colombiana de Universidades ASCUN. (2012). Política pública para la educación superior y agenda de la Universidad, de cara al país que queremos. Bogotá D.C: SAB.
- Ayala, M. (2010). FINANCIAMIENTO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN COLOMBIA REFLEXIONES PARA UN PRÓXIMO FUTURO. Revista de la Educación Superior, XXXIX (4) (156), 89-102.
- Barahona, A. (1994). Cómo Estudiar. Bogotá, Colombia: Kimpres.
- Barragán, J. (2010). Impacto que tiene la inversión en educación Superior sobre el desarrollo económico: Factor Crítico de Progreso Económico. Spenta University Mexico. 5 (1) 47-57.
- Bisquerra, R. (2005). Marco Conceptual de la Orientación Psicopedagógica. Revista Mexicana de Orientación Educativa , 3(6), 2-8.
- Cabrera, A., Nora, A., y Castañeda, M. (1993). College persistence: Structural equations modeling test of an integrated model of student retention. The journal of higher education, 64(2), 123-139. [_determinantes_desercion.pdf](#)
- Consejo Nacional de Educación Superior CESU. (2014). Propuesta de política pública para la excelencia de la educación superior en Colombia en el escenario de la paz. Colombia: Puntoaparte Bookvertising.
- Consejo Nacional de Acreditación CNA, (2015). Una mirada a la deserción desde criterios de equidad y calidad educativa.

http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-351333_Consejo_Nacional_de_Acreditacion.pdf

Díaz, C. (2008). MODELO CONCEPTUAL PARA LA DESERCIÓN ESTUDIANTIL UNIVERSITARIA CHILENA.

Estudios pedagógicos (Valdivia), 34(2), 65-86.

[http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S07187052008000200004&script=sci_arttext&lng=Fernández, J. y Andrade F. \(2013\). CIPSA Cuestionario de Intereses Profesionales. Madrid: TEA Ediciones, S. A. U.](http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S07187052008000200004&script=sci_arttext&lng=Fernández, J. y Andrade F. (2013). CIPSA Cuestionario de Intereses Profesionales. Madrid: TEA Ediciones, S. A. U.)

Fishbein, M., & Ajzen, I. (1975). Belief, Attitude, Intention, and Behavior: An Introduction to Theory and Research. Reading, MA: Addison-Wesley.

Frigg, R. & Hartmann, S, (2012). "Models in Science", of Philosophy The Stanford Encyclopedia. Tomado el 15 de mayo de 2016. <http://plato.stanford.edu/archives/fall2012/entries/models-science>.

Forero, C. y Pardo, C. (2014). Comparación entre las puntuaciones obtenidas por los estudiantes y las propiedades métricas de dos pruebas para evaluar conocimientos de metodología, en estudiantes de psicología de una universidad privada de Bogotá. (Tesis de maestría). Universidad Católica de Colombia, Bogotá.

Icfes, (2016). Establecimientos educativos. Guía de interpretación y uso de resultados del Examen de Estado de la Educación Media ICFES – SABER 11.

Gestión Universitaria Integral del Abandono. (2014). Orientación psicosocial para estudiantes de alto rendimiento en contexto. Un modelo en desarrollo. En Cuarta Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en la Educación Superior (527-534). Medellín, Colombia: Universidad de Antioquia.

Gismero, E. (2002). Escala de habilidades sociales. Madrid. TEA Publicaciones de Psicología Aplicada.

Gordillo, E. y Polanco, J. (1970). Deserción Estudiantil: Análisis Cuantitativo. Oficina de Planeación, División de Programación Económica, Universidad Nacional de Colombia

González A., Cardona V., Cardona T., Parra C., Molano M., Pinzón S. y Gómez R. (2015). Estrategias para la permanencia en educación superior: experiencias significativas. QUALIFICAR – Ministerio de Educación Nacional de Colombia

Guzmán, C., Durán, D., Franco, J., Castaño, E., Gallón, S., Gómez, K. y Vásquez, J. (2009). Deserción estudiantil en la educación superior colombiana. Metodología de seguimiento, diagnóstico y elementos para su prevención. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

Hossler, D. (2005). Managing Student Retention: Is the Glass Half Full, Half Empty, or Simply Empty? *College and University*, 2 (81), 11-14. https://aacrao-web.s3.amazonaws.com/files/cggLobPbQjaxsKYv5V6y_CUJ8102.pdf

Himmel, E. (2002). Modelos de análisis de la deserción estudiantil en la educación superior. *Revista calidad de la educación*, 17, 91-108.

ICETEX - UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA. (2004). *Medición de impacto del crédito educativo ACCES en la cobertura, la permanencia y el desempeño académico en la educación superior en Colombia*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia

Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC). (2013). *Situación Educativa de América Latina y el Caribe: Hacia la educación de calidad para todos al 2015*. UNESCO Sitio web: <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/images/SITIED-espanol.pdf>

Landeta, I. Cortes Y., y Gama, H. (2011). Factores que afectan el desempeño académico de los estudiantes de nivel superior en Rioverde, San Luis de Potosi, México. *Revista de Investigación Educativa* 12 (1.) <https://www.uv.mx/cpue/num12/opinion/completos/izardeseempeno%20academico.htm-l>

Ley 30 de Diciembre 28 de 1992 por el cual se organiza el servicio público de la Educación Superior. http://www.cna.gov.co/1741/articles-186370_ley_3092.pdf

Ley 1090 (6 de septiembre de 2006). Por la cual se reglamenta el ejercicio de la profesión de psicología, se dicta el código deontológico y bioético y otras disposiciones". *Diario Oficial*, 46383.

Llacs Angulo, J. P. (2010). Los hábitos de estudio, autoestima y su relación con el rendimiento académico de los estudiantes de la Facultad de Enfermería de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann-Tacna.

La educación superior en Colombia OECD y el BIRF/banco mundial 2012.

http://www.mineduacion.gov.co/cvn/1665/articles-317375_recurso_1.pdf

Leon, G. (2005). *Técnicas de Estudio, Claves para mejorar el rendimiento intelectual*. Madrid. España: Libsa.

Ministerio de Educación Nacional. (2009). *Deserción estudiantil en la educación superior colombiana*.

http://www.mineduacion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/articles-254702_libro_desercion.pdf

Ministerio de Educación Nacional - QUALIFICAR. República de Colombia. (2015). *Estrategias para la permanencia en Educación superior: experiencias significativas*.

Ministerio de Educación Nacional. *Portafolio de estrategias para reducir la deserción*. Viceministerio de educación superior. (2010).

http://www.colombiaaprende.edu.co/html/directivos/1598/articles-307714_recurso_2.pdf

Ministerio de Educación Nacional. Colombia destino de educación superior de calidad. (2012).

http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-310917_archivo_pdf_broshure.pdf

Medellín, E. (2015). Contrastación de dos modelos motivacionales de autodeterminación para predecir la deserción en universitarios.

Acta Colombiana De Psicología, 13(2), 57-68.

http://editorial.ucatolica.edu.co/ojsucatolica/revistas_ucatolica/index.php/acta-colombiana-psicologia/article/view/370

Montoya, G. (2014). Estudio Factores Asociados Al Abandono Temprano De La Educación Superior Facultad De Educación Universidad De Antioquia. Junio 2015, de Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en la Educación Superior Sitio web: http://www.alfaguia.org/www-alfa/images/PonenciasClabes/1/ponencia_201.pdf

Organización de Estados Americanos (2015). (OEA), Agencia Interamericana para la Cooperación y el Desarrollo (AICD) (2006). Estrategias y materiales pedagógicos para la retención escolar. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. http://www.oei.es/quipu/proyecto_retencion_escolar_OEA-pdf

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2021). (OEI). 2021 metas educativas, la educación que queremos para la generación de los bicentenarios. Madrid, España, 2010. <http://www.oei.es/metas2021.pdf>

Organización Mundial del comercio. Objetivos del desarrollo del milenio de las Naciones Unidas. <http://www.wto.org> Objetivos de Desarrollo Sostenible. Naciones Unidas. <http://www.un.org>

Observatorio de la universidad colombiana. Ranking en carreras de psicología http://universidad.edu.co/index.php?option=com_content&view=article&id=130:psicolog&catid=31:ecaes-ranking&Itemid=52.

Rey, R., Diconca, B. (2014). Factores Estructurales Asociados Al Abandono En La Universidad De La República. Agosto 2015, de Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en la Educación Superior Sitio web: http://www.alfaguia.org/www-alfa/images/PonenciasClabes/1/ponencia_109.pdf

Rico, D. (2006). CARACTERIZACIÓN DE LA DESERCIÓN ESTUDIANTIL EN LA UNIVERSIDAD NACIONAL

DE COLOMBIA SEDE MEDELLÍN. Medellín: Centro de Publicaciones
Universidad Nacional de Colombia

Sanabria, P. (2014). Modelo De Consejería Académica En La Pontificia Universidad Javeriana Sede Central. Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en la Educación Superior, 1, 549-558.

Solano, E. (2006). Causas e indicadores de la deserción en el programa de Economía de la Universidad del Atlántico, aplicando modelos de duración y microeconómico. Barranquilla: Universidad del Atlántico.

Tinto, V. (1975), "Dropout from Higher Education: A Theoretical Synthesis of Recent Research"; *Review of Educational Research*, 45,1, pp.89-125.

: <https://www.upb.edu.co/es/bienestar/acompanamiento/acompanamiento-academico-bucaramanga> Pozar, F. (1994). IHE, Inventario de Hábitos de Estudio: manual. Tea.

Seara, F. y García, F. (1993). Cuestionario de Intereses Profesionales. Ediciones TEA.

Sistema de Prevención y Análisis de la Deserción en las Instituciones de Educación Superior Informe Determinantes de la deserción "Informe mensual sobre el soporte técnico y avance del contrato para garantizar la alimentación, consolidación, validación y uso de la información del SPADIES". (2014). http://www.mineducacion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/articles-254702_Informe_determinantes_desercion.pdf.

Toro, J., Blandon, C., Martinez, R., Castebianco, Y., Cardenas, F., & Granez, J. (2007). Fundamentación Conceptual Área de Ciencias Naturales. ICFES. p, 34. http://www.colombiaaprende.edu.co/html/competencias/1746/articles-335459_pdf_2.pdf

Torres, G. (2012). Retención estudiantil en la educación superior: Revisión de la literatura y elementos de un modelo para el contexto colombiano. Ed. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.

Universidad EAFIT. (2016). Beneficios y Compensación. 15 de abril de 2016, de Universidad EAFIT Sitio web: <http://www.eafit.edu.co/bienestar-universitario3/beneficios-compensacion/acerca-beneficios-compensacion/Paginas/acerca-de.aspx>

Universidad de Harvard. (2011). Harvard College Peruvian Association. 15 de Abril de 2016, de Universidad de Harvard Sitio web: <http://www.hcs.harvard.edu/~hcpa/2011/06/vida-diaria/>

Universidad de Massachusetts. (2016). <http://www.umassd.edu/law/students/>. 18 de Abril de 2016, de Universidad de Massachusetts Sitio web: <http://www.umassd.edu/law/students/>

Universidad Pedagógica Nacional. (2016). Grupo de Orientación y Apoyo Estudiantil - GOAE. 15 de Abril de 2016, de Universidad Pedagógica Nacional
Sitio web: <http://www.pedagogica.edu.co/vercontenido.php?id=251>

Mentoría entre pares como estrategia de apoyo socioemocional, integración a redes y prevención del abandono temprano: la experiencia de la universidad austral de Chile 2017-2019.

Línea Temática: Línea temática cuatro, Prácticas de integración universitaria para la reducción del abandono.

diego.matamala@uach.cl

Resumen. El objetivo de este artículo es visualizar las prácticas de acompañamiento exitosas que contribuyen al aumento en la permanencia de los estudiantes que ingresan a la educación superior en la Universidad Austral de Chile. La mentoría ha conquistado espacios en el ámbito de las instituciones de educación superior (IES) como un complemento eficaz en los procesos de acompañamiento y prevención del abandono. Es una estrategia que permite acercar los beneficios de un acompañamiento guiado para favorecer la adaptación e integración al contexto universitario y promover la prevención frente al abandono temprano (dentro de los dos primeros semestres de universidad) en la educación superior. El siguiente trabajo da cuenta de la experiencia de la implementación de la estrategia de mentoría entre pares en el contexto del Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la Educación Superior ejecutado por la Universidad Austral de Chile (PACE UACH), a través, del Departamento de Vinculación, Acceso y Permanencia Estudiantil (DVAP). El programa de PACE UACH, a través de su área de Acompañamiento en la Educación Superior (AES), busca facilitar la adaptación, progreso y permanencia a estudiantes que ingresan a primer año de universidad bajo esta vía de acceso inclusivo, implementando actividades y estrategias que respondan a sus necesidades académicas y psicoeducativas. Los estudiantes beneficiarios del programa PACE UACH cuentan con características personales y experiencias de vida muy distintas, siendo un elemento transversal el hecho de que poseen factores de riesgo en distintos ámbitos (personal, familiar, económico, de salud mental y académicos) que dificultan su integración a la vida universitaria. De acuerdo con este contexto, la práctica anecdótica reconoce que el vínculo con los estudiantes del programa PACE no solo es un factor protector en sí mismo, sino que además se ha observado que favorece la motivación, participación en actividades del programa y contribuye al desarrollo del sentido de pertenencia a la Universidad, su carrera y a fomentar la autonomía progresiva de estos. No obstante, establecer el vínculo no es tarea fácil, pues requiere de tiempo, involucramiento y frecuencia periódica, algo complejo de lograr únicamente por parte del equipo profesional. Es aquí donde la figura del mentor par resulta clave en el acompañamiento integral de los estudiantes de primer año que ingresan

por primera vez a la universidad. es importante señalar que el rol de mentor bajo los lineamientos del programa es un cargo remunerado y no un voluntariado, pues posee responsabilidades administrativas asociadas y cuentan con un espacio de “formación de mentores” con una frecuencia quincenal, donde se les entregan herramientas para favorecer el vínculo y la comunicación, detección de situaciones de riesgo académico y a nivel de salud mental e intervención en crisis, entre otros. Se concluye que la implementación de la estrategia de mentoría ha logrado favorecer los procesos de detección y derivación temprana a los canales de apoyo presentes en la universidad respecto a situaciones de riesgo de los estudiantes que ingresan durante el primer año. Se plantea en las próximas revisiones dar cuenta de las particularidades del proceso de selección de los mentores/as que componen el equipo y del seguimiento a nivel de trayectoria de estudiantes beneficiarios.

Descriptor o Palabras Clave: Educación Superior, Permanencia, Mentoría, Mentores Pares.

1. Introducción

Las estadísticas del año 2019 señalan que la matrícula total dentro de las IES en Chile alcanza los 1.180.181 estudiantes. La matrícula de primer año corresponde a 346.257 alumnos, tanto esta matrícula como la matrícula total, desde el año 2015 a la actualidad, muestran una estabilización. En Chile actualmente existen 151 instituciones vigentes de educación superior, 61 corresponde a universidades, 43 a institutos profesionales y 47 a centros de formación técnico. Con un total aproximado de 10.333 carreras, de las cuales 3399 son universitarias, 2403 profesionales y 4531 técnicas (CNED 2019).

Si bien existen elevadas tasas de ingreso a la educación superior, es relevante señalar que las tasas de abandono también son bastantes elevadas, en este sentido la deserción estudiantil puede ser definida como “un abandono voluntario que puede ser explicado por diferentes categorías de variables: socioeconómicas, individuales, institucionales y académicas” (Díaz, 2008, p.68). Por consiguiente, la deserción no solo 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” (Tinto, 1989, p.3).

Para propiciar la permanencia y prevenir la deserción o abandono temprano, es necesario que la transición educativa se desarrolle de óptima manera. El término transición educativa se puede definir como los momentos críticos que se generan dentro del ámbito académico. Son los momentos, por ende, en los que “es necesario un proceso de orientación adecuado, para que la progresión formativa del alumnado no sufra altibajos, y que no provoque una regresión, o en su defecto, un abandono dentro del Sistema Educativo” (Álvarez, Pareja, Latorre, Moncho, Frances, Castillo y Frances, 2015, p.2).

Para que el proceso de transición y de adaptación a la educación universitaria se gestione adecuadamente y se logre concretar una permanencia del estudiante dentro de este sistema académico, las universidades han implementado y perfeccionado programas y estrategias de acompañamiento. En relación con esto último, la Universidad Austral de Chile implementa a través de una iniciativa gubernamental, el programa PACE-AES, el cual busca facilitar la adaptación, progreso y permanencia de los estudiantes que ingresan a primer año de universidad bajo esta vía, implementando actividades y estrategias que respondan a sus necesidades académicas y socioemocionales.

En este contexto y de acuerdo con la reflexión anecdótica del equipo del programa, se reconoce que el vínculo establecido con los estudiantes beneficiarios (y la calidad de este), así como la inclusión de estos con redes de pares, no solo se configuran como factores protectores respecto al abandono temprano, sino que además se ha observado que favorece la motivación, participación en actividades del programa y contribuye al desarrollo de la autonomía progresiva respecto al quehacer académico. No obstante, establecer el vínculo no es tarea fácil, pues requiere de tiempo, involucramiento y frecuencia periódica. En este contexto es donde surge la estrategia de mentoría de pares como una herramienta útil para favorecer el proceso de transición de los estudiantes.

Esta estrategia, en particular, busca brindar acompañamiento a los estudiantes que ingresan a la universidad, en cuanto al proceso de adaptación a la vida universitaria exhibiendo no solo el ámbito académico sino además los aspectos culturales, deportivos, artísticos y otros servicios y oportunidades que tiene para ofrecer la IES a sus nuevos ingresos. En este sentido los encargados de brindar este acompañamiento son los llamados “mentores”; estudiantes de semestres avanzados, quienes se distinguen por demostrar “habilidades sociales, calidez humana, facilidad de comunicación, y rendimiento académico, quienes conforman un grupo que se capacita en liderazgo, asuntos académico-administrativos, manejo de grupo, relaciones interpersonales y asuntos propios de la vida estudiantil” (Escudero, 2017, p.2) para que en función de esto logren fortalecer y potenciar el desarrollo tanto personal como académico de los nuevos estudiantes.

1. Metodología

De acuerdo con lo anterior, entonces podemos entender los objetivos de la mentoría PACE-UACH de la siguiente manera;

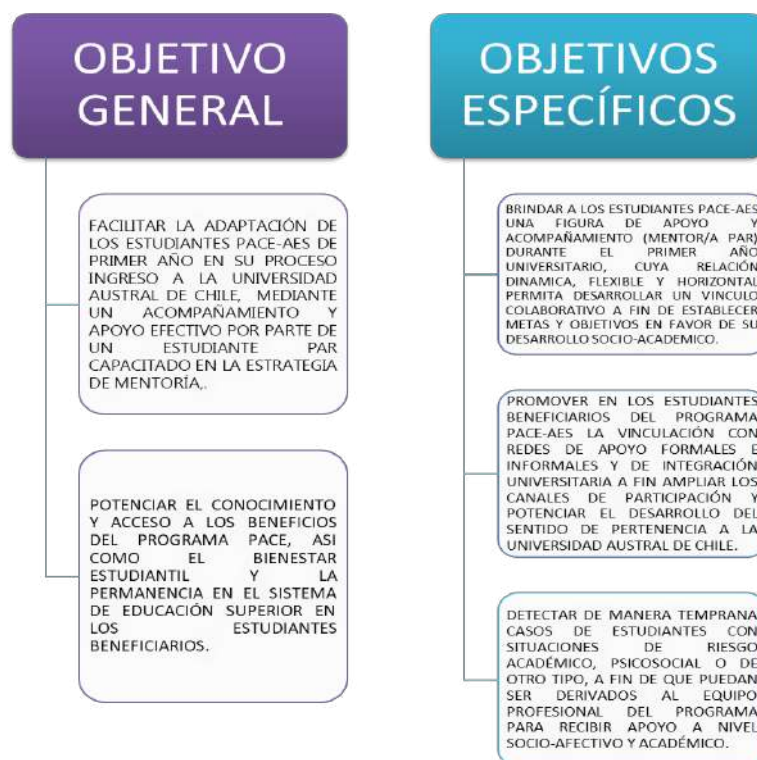


Fig.1- Objetivos asociados a la estrategia de Mentoría PACE UACH.

Esta estrategia se define en el contexto PACE-UACH como la relación estratégica, de carácter horizontal, con foco de acompañamiento y guía entre un estudiante de curso superior (Mentor) y un estudiante PACE-AES de primer año (Mentorizados), donde el primero contribuye y favorece, de manera intencional y planificada, al desarrollo de habilidades socio-académicas, potencialidades y objetivos significativos para el segundo, donde la construcción de un vínculo basado en la aceptación, respeto, calidad humana, preocupación y apoyo efectivo adquieren un rol protagónico en la interacción y consecución de metas establecidas entre ambos”. A su vez, resulta necesario agregar a esta definición que la mentoría corresponde a un cargo remunerado y dicho acompañamiento se mantiene (formalmente) solo durante el primer año de universidad de los estudiantes, por lo que el proceso debe contribuir además a fomentar la autonomía de los memorizados de manera progresiva.

La estrategia de mentoría PACE-UACH nace el año 2017, a finales del primer semestre académico. Se realiza una convocatoria abierta a través de redes sociales, docentes y estudiantes dirigida a quienes deseen participar de esta iniciativa, conformándose un equipo inicial de 10 mentores. Durante el año 2018 y 2019, se incorporan nuevos interesados conformando un equipo total a la fecha de 45 mentores y mentoras para atender una población de aproximadamente 300 estudiantes matriculados en primer año de universidad.

La mentoría se desarrolla durante todo el año académico, iniciando con la actividad de recibimiento y acogida de los estudiantes a principio del año académico, donde los mentores participan como facilitadores en las actividades realizadas a fin de integrarse y presentarse con los nuevos estudiantes para luego continuar con los procesos de contacto (se entrega nomina a cada mentor con los datos de contacto a cada estudiante a mentorizar), vinculación y acompañamiento a través del primer y segundo semestre. En el mundo universitario, la mentoría convive además con todos los eventos no planificados que pueden ocurrir, tales como; paro de actividades, manifestaciones y movimientos sociales, recalendarización de actividades, particularidades de cada facultad, etc., por lo que el esquema de funcionamiento debe ser dinámico y flexible.

1.2 Perfil del estudiante beneficiario de la mentoría PACE-UACH

Los estudiantes beneficiarios del programa PACE-UACH cuentan con características personales y experiencias de vida muy distintas entre sí, poseen distintas condiciones socioeconómicas, de origen y tanto su situación familiar como personal son un universo en sí mismo, por lo que intentar describir una síntesis aplicable a todos los estudiantes resulta una tarea compleja. Pese a lo anterior, es posible reconocer ciertos elementos comunes a la experiencia de un estudiante de primer año del programa PACE-UACH. Dichos elementos observados serán denominados como “Factores que dificultan el proceso de adaptación a la vida universitaria”, en coherencia con la evidencia empírica que ha sido recopilada a través de la experiencia en la ejecución del programa, entrevistas individuales, talleres grupales, observaciones y retroalimentación de diversas fuentes cercanas a los estudiantes (tutores, mentores, compañeros/as, docentes, etc.) y se señalan en la siguiente figura:



Fig.2- Factores que dificultan el proceso de adaptación a la vida universitaria de los estudiantes PACE UACH.

1.3 Perfil del Mentor PACE-UACH

Aquellos estudiantes que deseen ser mentor/a en el programa PACE-UACH, deben contar con la potencialidad de desarrollar ciertas características básicas que les permitan desempeñar este rol de una manera efectiva y en armonía con los requerimientos formales del programa y las demandas particulares de los estudiantes mentorizados. Idealmente, los mentores:

1. Organizan experiencias que promueven el desarrollo de los estudiantes a quienes acompañan, conduciéndoles hacia espacios de integración universitaria.
2. Están interesados en ayudar a otros. Están dispuestos a invertir el tiempo y el esfuerzo necesario para conocer a sus mentorizados, desarrollando un vínculo positivo con estos.
3. Están sólidamente vinculados con la universidad, es decir, se sienten mayormente satisfechos con la experiencia de vida universitaria y participan de manera proactiva y respetuosa con el entorno y la comunidad.
4. Poseen herramientas para apoyar en el desarrollo integral de las personas: sabe escuchar activamente, transmiten sus experiencias positivas y negativas asertivamente, buscan actuar con empatía hacia los demás y su actitud convierte la mentoría en una experiencia positiva y satisfactoria.
5. Cuentan con una gama visible de valores y códigos que han demostrado a través de su proceso universitario tales como competencias Sello UACH (competencias esperadas de acuerdo al perfil de cada carrera y a nivel institucional), probidad, ética, aceptación, valoración positiva de las diferencias, inclusión, solidaridad, optimismo, amistad y respeto.

1.4 Proceso de selección de Mentores PACE-UACH

La selección de los candidatos a mentor/a es uno de los pilares para el desarrollo efectivo de la estrategia de mentoría, debido a que resulta fundamental elegir a los postulantes idóneos, pues estos se relacionaran de manera frecuente y cercana con estudiantes que presentan múltiples problemáticas que van más allá de la esfera académica, resguardando así una figura de apoyo estable durante el año académico y garantizando el acceso efectivo a los servicios que otorga el programa PACE-UACH.

Este proceso es realizado a través de una convocatoria abierta, utilizando los canales de difusión disponibles para ello (afiches, página web de la universidad

y redes sociales), donde se invita a los estudiantes a partir de segundo año, a postular de esta iniciativa. Posteriormente, los interesados son convocados a una entrevista personal, llevada a cabo por los psicólogos/as del equipo socioafectivo del programa y que consta de dos instancias, tal y como se indica a continuación:

I) Una entrevista informativa para dar a conocer los lineamientos del programa PACE-UACH y socializar el documento “perfil del mentor”, a fin de clarificar junto a los postulantes las expectativas del rol, aspectos formales (pago, metas, etc.) y responder dudas o consultas.

II) Una entrevista psicológica donde se profundizan diversos aspectos de los postulantes, tales como; motivación por el rol de mentor, características de personalidad, historia de vida con foco en la experiencia universitaria, habilidades y competencias asociadas al perfil del mentor y descartar variables psicopatológicas que pudiesen interferir en el desempeño del cargo.

1.5 Formación de Mentores PACE-UACH

De acuerdo al enfoque de trabajo colaborativo horizontal utilizado en la estrategia PACE-UACH existe un compromiso explícito con los mentores y mentoras que pasan a formar parte del equipo (que incluye tanto a mentores como a profesionales), el cual se puede traducir en la noción de que estos nunca estarán solos/as realizando su trabajo y es responsabilidad del equipo socioafectivo del programa realizar una inducción adecuada y brindar, desarrollar y potenciar las habilidades y capacidades de los mentores a fin de mejorar el alcance y efectividad de dicha estrategia.

A raíz de lo anterior, es que se genera un espacio periódico de capacitación, con frecuencia mensual, llamado “Formación de Mentores”, el cual contempla la inducción en el manejo de instrumentos administrativos (llenado de nóminas, documentos, etc.) y el entrenamiento en herramientas socioafectivas específicas para la ejecución de la mentoría. Esto es llevado a cabo por el equipo de psicólogos/as del programa, siendo algunas temáticas de formación las siguientes: Intervención en crisis, primeros auxilios psicológicos, detección de riesgo en relación con salud física y salud mental, entrenamiento en habilidades sociales, desarrollo de la persona del “mentor” y detección de talentos en los mentorizados.

La actualización constante de temáticas relevantes a implementar en la estrategia de mentoría es fundamental para mejorar dicha acción y así mismo, a medida que se realizan las instancias de retroalimentación por parte de mentores/as y mentorizados, se pueden ir incorporando nuevas ideas y requerimientos basados en la experiencia anecdótica de ejecución. Por otro lado, es importante señalar que aquellos mentores que llevan al menos 1 año ejecutando su rol, tienen un rol activo en la inducción y capacitación de nuevos mentores en formación.

1.6 Acompañamiento profesional y asesoría hacia mentores PACE-UACH

Para el equipo de mentoría, asumir el acompañamiento y vinculación con estudiantes de primer año implica contar con apoyo y soporte constante por parte de los profesionales psicólogos del área socioafectiva del programa PACE-UACH. En este sentido, se han implementado diversas acciones que permiten garantizar el buen desempeño del rol del mentor, su autocuidado y desarrollo velando además por una intervención de calidad hacia sus mentorizados:

A) Se brinda un espacio de orientación presencial individual periódico para mentores/as en favor de resolver situaciones complejas a nivel de la mentoría el cual se mantiene abierto durante ambos semestres académicos.

B) Se crea grupo de WhatsApp, el cual se encuentra activo durante todo el año, todos los días, las 24 horas, donde se incorporan tanto a mentores/as del programa como profesionales de salud mental con el objetivo de apoyar y orientar en caso de la ocurrencia de situaciones de crisis. Así mismo, dicho grupo se utiliza como un lugar para que los mentores puedan plantear dudas, discutir casos (sin brindar datos de identificación o que puedan exponer al estudiante mentorizados) y socializar actividades que puedan potenciar la inclusión en redes universitarias tanto de mentores como mentorizados.

C) Se otorga espacio de apoyo psicológico para mentores, vía demanda espontánea, entendiendo que el ejercicio de acoger y abordar las problemáticas de otros en ocasiones puede generar un aumento del nivel de estrés emocional y otras consecuencias psicológicas como síndrome de burnout y ansiedad.

D) Se generan espacios grupales de autocuidado orientados a potenciar las herramientas de cuidado personal, catarsis y apoyo a nivel de equipo.

E) La sistematización de la información se realiza a través de bitácoras por cada estudiante derivado en las nominas entregadas a cada mentor a principios del año académico, donde se incluye la identificación del estudiante, así como antecedentes relevantes respecto a familia, salud mental y física y de adaptación universitaria (grupos de estudio, integración con compañeros de carrera, participación en actividades del programa PACE-UACH, etc.) y rescate de talentos e intereses de los estudiantes mentorizados.

4. Evaluación de la estrategia de mentoría PACE-UACH

- La estrategia de mentoría se ha implementado exitosamente en el contexto del programa PACE- UACH, generando retroalimentación positiva por parte de docentes y académicos respecto al acompañamiento realizado por el equipo de mentoría, reconociendo la importancia de esta estrategia para derivar

rápidamente a estudiantes que presenten dificultades académicas u otras.

- Los mentores han logrado detectar tempranamente en sus mentorizados distintos tipos de situaciones de riesgo: económico (no contar con recursos para mantención), familiar (dificultades relacionales, crisis familiares, etc.), socioemocionales (aislamiento, relaciones amorosas conflictivas, bajo desarrollo de competencias sociales, crisis de identidad, conducta afectiva/sexual no responsable, entre otras) académicas (ausencia de hábitos de estudio, crisis vocacional, necesidad de tutoría, etc.) salud física (mala alimentación, malos hábitos de sueño, bajo nivel de actividad física, etc. y de salud mental (indicadores de riesgo suicida, de síntomas depresivos, de ansiedad, de otras patologías de salud mental). Lo anterior ha favorecido la derivación temprana a los canales de apoyo presentes en la UACH.
- Desde la implementación de las mentorías en el año 2017 a la fecha es posible señalar mas de 700 estudiantes han podido contar con un acompañamiento a través de esta estrategia.
- Destacar la integración de nuevos mentores en el equipo de mentoría que en su primer año de universidad fueron beneficiarios de esta estrategia.
- Se da cuenta de un aporte significativo a nivel de desarrollo personal y de habilidades interpersonales por parte de quienes ejercen el rol de mentor lo que se traduce en un beneficio personal y para las acciones que ejercen como tales.
- Existen mentorizados que prefieren la comunicación vía WhatsApp, sin embargo, también existen mentorizados que buscan los espacios presenciales de encuentro y participación tanto individual como grupal.
- Se reconoce la importancia de contar con espacios de autocuidado constante y acompañamiento profesional de manera permanente. Esto se ha logrado de manera efectiva a través de la participación de psicólogo del equipo tanto en asesorías individuales, capacitaciones y grupo de WhatsApp de las mentorías (donde se encuentran agregados todos los mentores), herramienta que ha probado útil en la asesoría frente a eventos críticos, motivación hacia los mentores, contención emocional y mejora del vinculo a nivel de equipo de trabajo).
- Resulta importante en miras de potenciar la estrategia de mentoría PACE-UACH continuar sistematizando y analizando la información recopilada, pavimentando el camino para nuevas líneas de investigación al respecto.

Referencias

Álvarez, J. D., Pareja, J. M., Latorre, L., Moncho, A., Frances, J., Castillo, D. Y Frances, V. (2015). La transición hacia la Universidad: un reto para no caer en el vacío. <http://hdl.handle.net/10045/48708> (consultado el 13 de agosto de 2019)

Consejo Nacional de Educación (CNED) (2019). Resumen matricula de pregrado de educación superior. Junio 26, 2019, de INDICES Sitio web:

https://www.cned.cl/sites/default/files/principales_tendencias_de_matricula_es_2019.pdf

Consejo Nacional de Educación (CNEC). (2019). Tendencias de matrícula de pregrado educación superior. Junio 26, 2019, de INDICES Sitio web: https://www.cned.cl/sites/default/files/ppt_tendenciasindices2019.pdf

Díaz, C. (2008). MODELO CONCEPTUAL PARA LA DESERCIÓN ESTUDIANTIL UNIVERSITARIA CHILENA. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 34(2), 65-86.

Escudero Vásquez, L. (2017). Entre pares nos acompañamos. *Congresos CLABES*. Recuperado a partir de <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1581>

Tinto, V. (1989). Definir la deserción: una cuestión de perspectiva. *Revista de Educación Superior* N° 71, ANUIES, México

La Consejería Socioemocional: implicancias de una estrategia no académica en la trayectoria educativa universitaria.

Línea Temática 4: Prácticas de integración universitaria para la reducción del abandono.

Jairo Dan Hernández Sanhueza
jairo.hernandez@uct.cl
Chile Universidad Católica de Temuco

Resumen

El presente trabajo tiene como propósito explorar la percepción que los estudiantes tienen respecto de la influencia de la Consejería Socioemocional en la trayectoria educativa universitaria. Se basa en la premisa de que el proceso de ajuste a la educación superior es una tarea que involucra no sólo a los estudiantes sino también es responsabilidad de la institución que acoge, por tanto se debe considerar esta trayectoria desde una perspectiva compleja de elementos que interactúan y que facilitarán u obstaculizarán este tránsito. La metodología utilizada es cualitativa, con un diseño exploratorio. La muestra está conformada por 96 estudiantes de la Facultad de Educación de la Universidad Católica de Temuco, que participaron de al menos una sesión de intervención desde el año 2017 hasta agosto del año 2019. Los participantes respondieron una encuesta online basada en la propuesta de Cubillos, Altamirano y Prado, en la cual sistematizan los factores que inciden en el retiro y completación de los estudios en educación superior. Para el análisis de los datos se realizaron procesamientos estadísticos simples, y se tomaron los resguardos éticos pertinentes. Los resultados señalan que los estudiantes perciben una alta influencia de la Consejería Socioemocional en su trayectoria educativa. Esto permite concluir que esta estrategia no académica es una forma efectiva de aportar de manera integral al éxito de los jóvenes en su etapa universitaria.

Descriptor o Palabras Clave: Consejería Socioemocional, Trayectoria Educativa Universitaria, Abandono en Educación Superior

1. Introducción

La masificación en el acceso a la universidad ha traído consigo nuevos desafíos para el sistema educativo chileno (Brunner & Miranda, 2016). Así lo evidencian los índices de abandono en educación superior a nivel nacional e internacional, lo cual constata la necesidad de potenciar estrategias que contribuyan a la permanencia y la finalización exitosa de la trayectoria educativa (Mauna, 2013;

Martinic, 2019). Este proceso de ajuste y la trayectoria misma en la vida universitaria es desafiante tanto para el estudiante como para la institución educativa que lo recibe. Los resultados que obtenga no dependerán únicamente de él o de sus condiciones previas. Frente a esto, es fundamental que los docentes y las unidades de apoyo estudiantil comprendan y asuman este proceso como un fenómeno de co-responsabilidad, a fin de sobrellevar las tensiones propias de esta fase y favorecer un desarrollo exitoso del estudiantado (Gallardo, Goñi, Sanhueza y Cruz, 2019). En este sentido, es crucial la implementación y el acceso, oportuno y equitativo, de acciones de nivelación y acompañamiento que apoyen de manera integral a los estudiantes en su trayectoria educativa universitaria y que consideren las múltiples dimensiones que median dicho proceso (Cubillos, Altamirano y Prado, 2017; Del Valle, 2019).

La permanencia y abandono en la educación superior es un fenómeno complejo, por cuanto se produce un cruce de elementos que facilitarán u obstaculizarán el proceso académico de cada estudiante. Cubillos, Altamirano y Prado (2017), proponen tres grandes factores que inciden en la trayectoria educativa universitaria: factores asociados al sujeto, factores asociados al contexto institucional y factores asociados al sistema de educación superior. Cada uno sintetiza dimensiones y variables específicas que la literatura ha señalado como relevantes a la hora de analizar la trayectoria en educación superior, y sugieren su consideración a la hora de diseñar estrategias de apoyo (Cubillos, Altamirano y Prado, 2017). Por un lado, los factores asociados al sujeto, se definen como las características propias de los estudiantes y de su contexto más inmediato. En él se incluyen la dimensión académica, psicológica, vocacional y sociocultural (ver Tabla 1). Por otro lado, los factores asociados al contexto institucional, se refieren a las características, dinámicas y acciones que la institución educativa realiza en favor de la retención de sus estudiantes. Se incluyen las dimensiones de estructura organizacional, de participación e integración y de satisfacción con la institución (ver Tabla 2). Finalmente, los factores asociados al sistema educacional, se refieren a aquellos aspectos vinculados al financiamiento y a aspectos curriculares. En este trabajo se han seleccionado los factores, dimensiones y variables más pertinentes, en razón del objetivo del mismo. Para una revisión más profunda de la propuesta se sugiere la lectura completa del trabajo de Cubillos, Altamirano y Prado (2017).

Tabla 1

Factores asociados al sujeto

Dimens iones	Académica	Psicológica	Vocacional	Sociocultural
Variabl es	Porcentaje de reprobación de asignaturas en	Proyecto de vida vinculado a un proyecto	Conciencia sobre cualidades vocacionales	Vinculación con expresiones artísticas

educación superior	educativo		diversas
Promedio de notas en educación superior	Tolerancia y manejo de la frustración	Desarrollo de la identidad profesional	Acceso sistemático a bienes y servicios culturales
Nivel de desarrollo de competencias que favorecen el aprendizaje	Manejo del estrés y la ansiedad Manejo y modulación emocional	Motivación hacia el estudio y las asignaturas Interés en el programa escogido	
Uso de técnicas de estudio			
Desarrollo de Hábitos de estudio	Desarrollo de competencias genéricas	Conocimiento temprano del ámbito profesional	
Tiempo destinado al aprendizaje autónomo	Resiliencia y autocuidad		

Nota. Recuperado de Cubillos, Altamirano y Prado (2017).

Tabla 2

Factores asociados al contexto educativo

Dimensiones	Participación e integración	Satisfacción con la institución
VARIABLES	Identificación con la institución y sentido de pertenencia Aprendizaje de la cultura organizacional de la institución Identificación de su proceso de aprendizaje y adaptación a la vida universitaria	Recursos de aprendizaje disponibles Espacios de participación para una formación integral (actividades culturales, con la comunidad, entre otros) Participación en actividades científicas (investigaciones, publicaciones, grupos de reflexión).

Nota. Recuperado de Cubillos, Altamirano y Prado (2017).

La Universidad Católica de Temuco, alineada en el esfuerzo de favorecer las condiciones que permitan a los estudiantes transitar exitosamente en la vida universitaria, ha establecido una serie de acompañamientos orientados a potenciar la trayectoria educativa, especialmente de aquellos estudiantes que ingresan a través de vías alternativas de acceso tales como el Programa de Acceso Efectivo a la Educación Superior (PACE), entre otros (Del Valle, 2019). Se han desarrollado tradicionalmente estrategias orientadas a fortalecer competencias de entrada vinculadas a lo académico. No obstante, dentro del set de estrategias se ha instalado la Consejería Socioemocional, como un acompañamiento de tipo no académico, el cual busca potenciar los recursos personales de los estudiantes para sortear las dificultades propias del proceso educativo, y por tanto potenciar los elementos a la base de la trayectoria educativa universitaria. Esta estrategia encuentra sus albores en el trabajo desarrollado por los equipos de profesionales de apoyo desde el año 2011, quienes cuentan con una vasta experiencia en este tipo de acciones (Muñoz, Ortiz, Serrano & Villarroel, 2017). La modalidad de trabajo es de atención directa e individual, y se utilizan técnicas y estrategias propias del ámbito psicológico, específicamente de la Terapia Breve Centrada en Soluciones (Martínez, 2013).

Si bien el cuestionamiento sobre la efectividad del acompañamiento psicológico se encuentra superada hace décadas (Winkler, Cáceres, Fernández y Sanhueza, 1989), surge la inquietud respecto de la incidencia directa o indirecta que la Consejería Socioemocional tiene sobre aquellas variables y dimensiones que se interrelacionan en la trayectoria educativa universitaria. A partir de lo anterior, se plantea la interrogante ¿cuál es la percepción que tienen los estudiantes respecto de la influencia que posee la Consejería Socioemocional en su trayectoria educativa universitaria? A partir de esta pregunta, se propone como objetivos específicos la exploración de los factores asociados al sujeto y factores asociados al contexto institucional, a la luz de la propuesta de Cubillos, Altamirano y Prado (2017). Identificar las implicancias que la Consejería Socioemocional posee en la trayectoria educativa universitaria permitirá indagar en una temática escasamente abordada aunque transversalmente utilizada por las universidades a nivel nacional e internacional (Saúl, López, Bermejo, 2009, Pérez y Gómez, 2017; Pérez, 2017).

2. Metodología

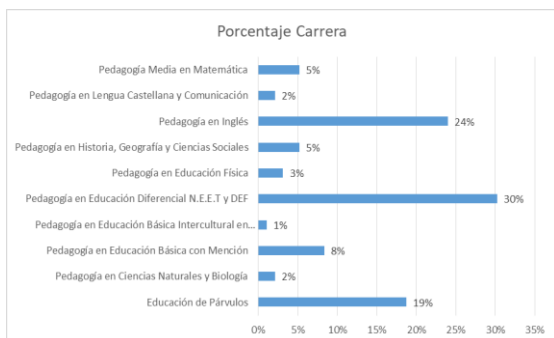
Para este trabajo se utilizó una metodología cuantitativa, con un diseño exploratorio que permitió identificar la percepción de los estudiantes respecto de la influencia de la Consejería Socioemocional en su trayectoria educativa universitaria, basado en las dimensiones propuestas por Cubillo, Altamirano y Prado (2017). Para la identificación de los participantes, se utilizaron bases de datos de uso interno. Como criterio de inclusión se seleccionaron a todos los estudiantes de la Facultad de Educación de la Universidad Católica de Temuco que participaron de al menos una sesión de Consejería Socioemocional desde el año 2017 hasta agosto del año 2019.

El procedimiento de recolección de información se realizó mediante la aplicación en línea de una encuesta de elaboración propia, validada por expertos, y basada en la propuesta de Cubillos, Altamirano y Prado (2017). El instrumento contenía un apartado para antecedentes sociodemográficos, una pregunta de evaluación general y 27 reactivos en formato Likert. Posteriormente se realizó un preceso de revisión de la base de datos, se realizaron análisis estadísticos simples y por último se crearon los gráficos. Como resguardo ético se consideró un reactivo que consignaba el consentimiento de participación del estudiante y de la autorización para utilizar la información, y se cauteló que las respuestas fuesen anonimizadas a fin de asegurar la confidencialidad de la información.

Respecto de las características de la muestra, se identificaron a 300 estudiantes a los cuales se les envió el instrumento de recolección a través del correo institucional. De estos, 98 jóvenes respondieron. Para el análisis de los datos se excluyeron 2 participantes, por cuanto consignaron que no deseaban participar, lo que dejó un total de 96 participantes. Es posible señalar que en su mayoría fueron mujeres, con un 86% de representatividad, sobre un 14% de hombres. La edad promedio es de 21 años, con un mínimo de 18 y un máximo de 35 años. Respecto de la carrera que cursaban al momento de participar de la Consejería Socioemocional (ver Fig. 1), se observa una importante representatividad de la carrera de Pedagogía en Educación Diferencial N.E.E.T y Deficiencia Mental con un 30%, seguida por Pedagogía en Inglés con un 24% de participación. Las carreras con menos representatividad corresponde a Pedagogía en Educación Básica Intercultural en Contexto Mapuche con un 1% de participación, seguida por Pedagogía en Lengua Castellana y Comunicación y Pedagogía en Ciencias Naturales y Biología, ambas con un 2% de representatividad.

Figura 1

Distribución de carreras participantes



Nota. Gráfico de elaboración

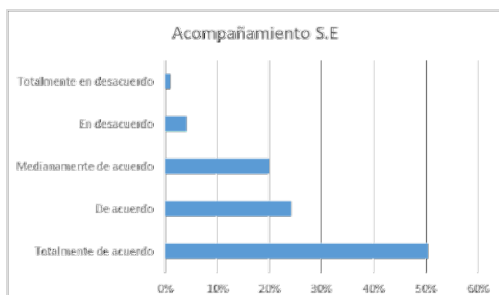
3. Resultados

Los resultados se presentarán de acuerdo a la estructura del instrumento de recolección utilizado.

Frente a la pregunta de evaluación general de la Consejería Socioemocional y su influencia en la trayectoria universitaria, un 75% de los percibe estar totalmente de acuerdo o de acuerdo con ello, un 20% refiere estar medianamente de acuerdo, un 4% refiere estar en desacuerdo y un 1% señala estar totalmente en desacuerdo (ver Fig. 2).

Figura 2

Pregunta: ¿Estás de acuerdo con que la Consejería Socioemocional ha influido positivamente en tu trayectoria educativa universitaria?



Nota. Gráfico de elaboración propia

Si bien no es posible comparar las variables que componen cada dimensión, se realizó un análisis general entre dimensiones para conseguir una panorámica general respecto de la percepción de influencia de la Consejería Socioemocional en dichas dimensiones.

Respecto de las dimensiones que componen los factores asociados al sujeto, es posible destacar que los estudiantes perciben que la Consejería Socioemocional influye en mayor medida en la dimensión vocacional, con un 73% que se encuentra totalmente de acuerdo o de acuerdo; la segunda la dimensión psicológica, con un 71% que se encuentra totalmente de acuerdo o de acuerdo; la sigue la dimensión académica, con un 61% que se encuentra totalmente de acuerdo o de acuerdo; y finalmente la dimensión sociocultural, con un 56% que se encuentra totalmente de acuerdo o de acuerdo.

Respecto de las dimensiones que componen los factores asociados al contexto institucional, es posible destacar que los participantes perciben que la Consejería

Socioemocional influye de manera similar en ambas dimensiones. Por un lado la dimensión de participación en la universidad contabiliza un 59% totalmente de acuerdo o de acuerdo, y por otro lado, la dimensión de satisfacción con la institución, obtiene un 57% totalmente de acuerdo o de acuerdo.

A continuación, se presentan los resultados separados variables, de acuerdo a cada dimensión y factor.

Factores asociados al sujeto

En la dimensión vocacional, los participantes señalan estar en 33% totalmente de acuerdo, 40% de acuerdo, 16% medianamente de acuerdo, 8% en desacuerdo, y 2% totalmente en desacuerdo.

En la dimensión académica, los participantes señalan estar en un 28% totalmente de acuerdo, 33% de acuerdo, 21% medianamente en acuerdo, 15% en desacuerdo, y un 2% totalmente en desacuerdo.

En la dimensión psicológica, 41% totalmente de acuerdo, 30% en acuerdo, 17% medianamente de acuerdo, 10% en desacuerdo, y 2% totalmente en desacuerdo.

En la dimensión socio-cultural, 25% totalmente de acuerdo, 31% en acuerdo, 23% medianamente de acuerdo, 17% en desacuerdo, y 3% totalmente en desacuerdo.

Factores asociados al contexto institucional

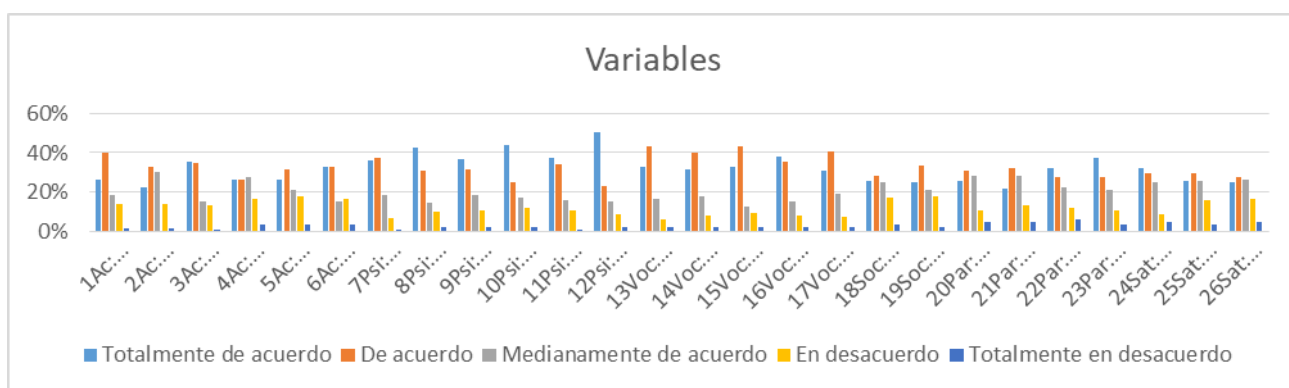
En la dimensión participación en la universidad, 30% totalmente en acuerdo, 29% de acuerdo, 24% medianamente de acuerdo, 12% en desacuerdo, y 5% totalmente en desacuerdo.

En la dimensión satisfacción con la institución, 28% totalmente de acuerdo, 29% de acuerdo, 26% medianamente en desacuerdo, 5% totalmente en desacuerdo.

En el análisis por variable que compone cada dimensión, es posible señalar que las que estuvieron en mayor acuerdo corresponden a tres variables psicológicas: *mayor capacidad de salir adelante frente a las dificultades y de cuidarme a mi mismo* con un 51% totalmente de acuerdo; *mejor regulación de emociones* con un 44% totalmente de acuerdo, *mayor tolerancia la frustración* con un 43% totalmente de acuerdo. Las variables que tuvieron un menor porcentaje de acuerdo fueron más heterogéneas: variable de la dimensión académica, *aumento en el promedio de notas*, con un 23% totalmente de acuerdo; variable de la dimensión de participación en la universidad, *mayor aprendizaje de la cultura organizacional de la universidad*, con un 21% totalmente de acuerdo; y las variables de la dimensión sociocultural, *mayor participación en actividades*

culturales, con un 25% totalmente de acuerdo, y *variable de la dimensión de satisfacción con la institución*, con un 25% totalmente de acuerdo (ver Fig. 3).

Figura 3. Variables



Nota. Gráfico de elaboración propia.

4. Conclusiones

A la luz de los resultados y de manera general, es posible señalar que los estudiantes perciben una importante influencia de la Consejería Socioemocional en su trayectoria educativa universitaria. Si bien el reconocimiento sobre su impacto es heterogéneo respecto de las dimensiones evaluadas, se observa una relación positiva entre la estrategia y las implicancias que genera en la vida universitaria de los estudiantes. Esto permite dilucidar que la Consejería Socioemocional es una estrategia de acompañamiento no académica, que no sólo contribuye en aspectos psicológicos como lo son las intervenciones de tipo, sino que es una estrategia efectiva en contribuir de forma integral al proceso universitario de los estudiantes, lo cual se alinea con los planteamientos expuestos por Winkler et al., (1989), respecto de la amplia efectividad de este tipo de intervención.

Por otro lado, y en razón del argumento que propone la Consejería Socioemocional como una forma de prevenir el abandono en educación superior, los resultados parecen indicar que es efectivamente una forma de intervención que se alinea a la propuesta de Cubillos, Altamirano y Prado (2017), por cuanto los jóvenes están de acuerdo en que su impacto apuntaría a los elementos que interactúan en el retiro o completación de los estudios superiores.

Frente a lo señalado, también se confirma la relevancia de considerar los aspectos descritos por este modelo a la hora de implementar nuevas o mejoras en los dispositivos de apoyo que apuntan a favorecer la permanencia de los estudiantes en educación superior.

Si bien no es de extrañar que los resultados en la dimensión psicológica sobresalgan, por cuanto la experiencia indica que la motivación de los jóvenes al asistir a Consejería Socioemocional pasa por mejorar competencias del área psicoemocional, es interesante observar que la mayor influencia se asocia a aspectos asociados a la vocación de los jóvenes por la carrera elegida. Esto es referido a la necesidad de identificar las propias cualidades o identificación para estudiar la carrera seleccionada, o la valoración por encontrar mayor motivación hacia el estudio, e incluso la posibilidad de obtener más información respecto de la carrera. Esto da paso al cuestionamiento o a la necesidad de conocer las necesidades o motivos por los cuales los estudiantes solicitan la Consejería Socioemocional, con el objetivo de especializar el proceso de acompañamiento tanto en la detección acuciosa de los requerimientos específicos de los estudiantes y la consiguiente activación de las estrategias más pertinentes para abordarlos. En este sentido, en consonancia con lo señalado, la Universidad Católica de Temuco cuenta con un programa de asesoría vocacional que apunta directamente a aquellos aspectos, por lo cual se concluye que la sinergia entre los distintos acompañamientos es interesante, en favor de favorecer la permanencia y completación de los estudios en la universidad (Del Valle, 2019).

En síntesis, es posible señalar que la Consejería Socioemocional ha tenido una influencia compleja e integral en la vida de los estudiantes y su impacto no ha sido restrictivo a elementos meramente psicológicos. Esto da luces claras de la implicancia multidimensional que tiene un proceso de acompañamiento socioemocional durante la trayectoria académica de los estudiantes, y permite problematizar sobre la necesidad de fortalecer las estrategias de apoyo no académico, las cuales contribuyen a fomentar el proceso de acoplamiento de los estudiantes al contexto universitario y que, de acuerdo a la literatura, incide directamente en la reducción del abandono en la enseñanza superior.

Lo concluido en este trabajo posee implicancias tanto en lo práctico, referido a la posibilidad de remirar los modelos de intervención que utilizan las instituciones de educación superior, especialmente con las estrategias no académicas de acompañamiento, y por otro lado a nivel de reflexión epistemológica respecto de la comprensión tanto del estudiante como sujeto de análisis, como del proceso de ajuste a la vida universitaria en tanto dinámica compleja que co-responsabiliza a la comunidad educativa en su totalidad, tal como lo señalan Gallardo, Goñi, Sanhueza y Cruz (2019).

Sin lugar a dudas es necesario complejizar los análisis expuestos en este trabajo. Identificar las diferencias que existen respecto de los estudiantes que participan en una o más sesiones de intervención, indagar en las diferencias en la

percepción de estudiantes pertenecientes a otras carreras universitarias, o profundizar de manera cualitativa en aquellos aspectos de la Consejería Socioemocional que inciden en las dimensiones revisadas en este trabajo.

Agradecimientos

A mis amigos y colegas psicólogos: Raúl Aedo, Lorena Wenger, Josselinne Toirkens e Ignacia Soto.

Referencias

- Brunner, J. & Miranda, D. (2016). Educación Superior en Iberoamérica - Informe 2016.
- Clericus, A. (2017). Área psicosocial un apoyo necesario para complementar un acompañamiento integral a los estudiantes. In *Congresos CLABES*.
- Cubillos-Romo, J., Altamirano-Ojeda, O., & Prado-Cendoya, G. (2017). Retiro y completación en educación superior. Algunas pistas para repensar programas de intervención. *Revista iberoamericana de educación superior*, 8(21), 154-172.
- Del Valle, R. (2019) Igualdad de oportunidades y equidad en el acceso, permanencia y logro en la educación superior: la experiencia de la Universidad Católica de Temuco. *Educación Superior Inclusiva*. Centro Interuniversitario de Desarrollo.
- Gallardo, G., Goñi, F., Sanhueza, M., Cruz, S. (2019). Transición secundaria-educación superior: desafíos para los estudiantes, desafíos para las instituciones. *Educación Superior Inclusiva*. Centro Interuniversitario de Desarrollo.
- Jaramillo, E. P., & Vargas, M. G. (2017). Abordaje de los motivos de consulta psicológica de estudiantes universitarios como factor asociado a la permanencia. Universidad de Antioquia, Medellín-Colombia. In *Congresos CLABES*.
- Martínez, F. E. G. (2013). *Terapia sistémica breve*. RIL editores.
- Martinic, R. (2019). ¿Qué hay tras la permanencia universitaria? Los cambios más significativos en el acompañamiento académico. *Educação e Pesquisa*, 45.
- Mauna, P. (2013). Trayectorias de inclusión y exclusión de la educación superior: aspectos estructurales y subjetivos. *Acceso y permanencia en la educación superior: sin apoyo no hay oportunidad*, 15-51.
- Muñoz, F., Ortiz, D., Serrano, M., & Villarroel, J. (2017). La entrevista como técnica de diagnóstico y focalización para el acompañamiento a estudiantes de programas de acceso inclusivo en la Universidad Católica de Temuco. In *Congresos CLABES*.
- Saúl, L., López-González, M., & Bermejo, B. (2009). Revisión de los servicios de atención psicológica y psicopedagógica en las universidades españolas. *Acción psicológica*, 6(1), 17-40.
- Winkler, M., Cáceres, P., Fernández, F., & Sanhueza, R. (1989). Factores inespecíficos de la psicoterapia y efectividad del proceso psicoterapéutico: una sistematización. *Revista terapia psicológica*, 11, 34-40.
- Pérez, L., & Samaniego, N. (2016). Sistema de evaluación y seguimiento del rendimiento académico. *Revista Prisma Tecnológico*, 5(1), 16-19. Recuperado a partir de <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/prisma/article/view/516>.
- Pérez, L., Espitia, R. & Domínguez, M. (2016). Sistema de Evaluación y Seguimiento Académico y su Aporte a los Procesos de re- acreditación de Carreras en la Universidad Tecnológica de

Panamá. LACCEI International Multi-Conference for Engineering, Education, and Technology, 1-6. Recuperado el 15 de abril de 2019 de <http://www.laccei.org/LACCEI2016-SanJose/RefereedPapers/RP143.pdf>.

Romero, S. (2009). El proyecto profesional y vital. En Luis Sobrado y Alejandra Cortés (coords.), *Orientación Profesional. Nuevos escenarios y perspectivas* (pp. 111-119). Barcelona: Biblioteca Nueva.

Romo, A. (2011) *La Tutoría; Una estrategia innovadora en el marco de los programas de atención a estudiantes*, México, ANUIES. Cuadernos de casa ANUIES.

Ruiz, E., Ruiz, G. & Odstrcil, M. (2007). Metodología para realizar el seguimiento académico de alumnos universitarios. *Revista Iberoamericana de Educación*, 42, (). 3 – 25. Recuperado el 15 de abril de 2019 de www.rieoei.org/deloslectores/1590Ruiz.pdf.

Salcedo, P., (2003). *Inteligencia Artificial Distribuida y Razonamiento Basado en Casos en la Arquitectura de un Sistema Basado en el Conocimiento para la Educación a Distancia (SBC-ED)*. Recuperado 15 abril, 2019, de https://www.researchgate.net/publication/28121239_Inteligencia_Artificial_Distribuida_y_Razonamiento_Basado_en_Casos_en_la_Arquitectura_de_un_Sistema_Basado_en_el_Conocimiento_para_la_Educacion_a_Distancia_SBC-ED.

Secretaría de Educación Pública. (2008). *Términos utilizados en la Dirección General de Planeación y Programación*. Recuperado el 20 de septiembre de 2019 de <http://cumplimientopef.sep.gob.mx/content/pdf/Glosario%202008%2024-jun-08.pdf>.

Tecnológico Nacional de México. (2015). *Manual de Lineamientos Académico-Administrativos del Tecnológico Nacional de México*. Recuperado de

https://www.tecnm.mx/images/areas/docencia01/Libre_para_descarga/Manual_Lineamientos_TecNM_2015/Manual_de_Lineamientos_TecNM.pdf.

Tecnológico Nacional de México, (2017). *Inician más de 600 mil estudiantes del TecNM nuevo ciclo escolar*. TECNM. Recuperado el 20 de julio de 2019 de <https://www.tecnm.mx/tecnm/inician-mas-de-600-mil-estudiantes-del-tecnm-nuevo-ciclo-escolar>.

Toscano, B. (2016). *La Eficiencia Terminal como un Indicador de la Calidad en la Educación Superior en México*. Recuperado el 20 de julio 2019 de

https://www.researchgate.net/publication/288841236_La_Eficiencia_Terminal_como_un_Indicador_de_la_Calidad_en_la_Educacion_Superior_en_Mexico.

Universidad Latinoamericana, (2016) *Programa integral de apoyo al estudiante*. Marzo 2016, por la Dirección General de Operaciones de la Universidad Latinoamericana.

https://www.ula.edu.mx/images/servicios_en_linea/comunidad/alumnos/P_INTEGRAL_APOYO_ESTUDIANTE.pdf.

Universidad Santander, (2016). *Programa de acompañamiento académico vicerrectoría académica bienestar universitario*. Recuperado de http://www.usantander.edu.pa/bienestar/pdf2016/programa_acompanamiento_academico_usantander.pdf.

Valenzuela, C. & Pérez, S. (2012). Diseño e implementación del sistema de seguimiento de estudiantes y titulados de la Universidad Diego Portales. *Calidad en la educación*, 37, (). 223-234. Recuperado el 32 de marzo de 2019 de <https://scielo.conicyt.cl/pdf/caledu/n37/art07.pdf>.

Vázquez, Y. & González, M. (2017). Factores asociados a la permanencia de estudiantes universitarios: caso uamm-uat. *Revista de la Educación Superior*, 46, (184). 117-138. Recuperado el 32 de marzo de 2019 de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=60454147007>.

Wallace, I. (s.f.). Oxford Reference. Oxford, Inglaterra Oxford university press. Recuperado el 20 de julio de 2019 de <https://www.oxfordreference.com/search?q=Academic+monitoring&searchBtn=Search&isQuickSearch=true>.

Contribución del programa tutores a la retención de estudiantes de ingeniería comercial, Universidad del BÍO-BÍO

Línea Temática: 4. Prácticas de integración universitaria para la reducción del abandono (Las tutorías-mentorías).

Jorge Sáez

jasaez@ubiobio.cl

Chile Universidad del Bío-Bío

Rodrigo Fuentes

rfuentes@ubiobio.cl

Chile Universidad del Bío-Bío

Eduardo Castillo

ecastill@ubiobio.cl

Chile Universidad del Bío-Bío

Resumen

La carrera de Ingeniería Comercial (ICO) comienza a impartirse en Chile el año 1935. Según lo estipulado en el artículo 12° del decreto con fuerza de ley N°1 de 1980 del Ministerio de Educación de Chile, los poseedores del título de Ingeniero Comercial requieren haber obtenido previamente el grado académico de Licenciado en Ciencias Económicas o Licenciado en Ciencias Administrativas, existiendo dos líneas de especialización: Economía y Administración de Empresas. Además de Chile, se dicta en universidades de Argentina, Bolivia, Colombia, Ecuador, Guatemala, Nicaragua, Panamá, Paraguay Perú, y San Marino.

En Chile, existen 92 programas considerados por el Consejo Nacional de Educación que dictan Ingeniería Comercial, en 47 universidades. La tasa promedio de retención para el primer año de estas carreras es de 80,15% (CEND, 2019). Ingeniería Comercial en la Universidad del Bío-Bío (UBB), tiene como principales causas de abandono en primer año tres aspectos: vocacionales, económicos y rendimiento académico (Dirección General de Análisis Institucional, UBB, 2019), muy similar a lo planteado por Tinto (1989) y por otras ofertas académicas similares (Zandomeni et al., 2016). Bajo este contexto, y considerando la alta tasa de abandono que presentaban algunas carreras, la UBB desarrolla una estrategia de acompañamiento durante primer año, siendo ICO una carrera piloto. El Programa Tutores (PT), cuyo objetivo es contribuir al éxito académico de los estudiantes de primer año, mejorando sus tasas de aprobación y retención, mediante la aplicación de estrategias institucionales de transición a la vida universitaria y el desarrollo de competencias específicas y genéricas, surge como una táctica efectiva para apoyar a los estudiantes de la carrera.

El objetivo del trabajo es analizar la contribución del PT, el cual comenzó el año 2011, en la retención de los estudiantes de primer año de ICO de la UBB, a través de un estudio descriptivo y analítico utilizando bases de datos de evaluaciones semestrales. Se analizaron en profundidad 3 cohortes de estudiantes; 2016, 2017 y 2018. La evaluación fue realizada por estudiantes considerando aspectos como; evaluación al tutor, a la asignatura del PT y al profesional encargado de la carrera. Además de analizar el indicador de retención y contrastarlo con la adherencia de los estudiantes en las tutorías.

Los resultados revelan que la tasa de retención de primer año para la cohorte 2011 era un 87,60% y para la cohorte 2018 es 91,30% (DGAI-UBB, 2019) lo que muestra un aumento en la tasa de retención. Resulta importante evaluar si la realización de tutorías es una contribución para estos resultados.

En los últimos años la asistencia promedio a las tutorías es un 88,36%, la evaluación promedio a los tutores pares es un 6,4 y la evaluación al programa es un 6,1. En cuanto a la retención según adherencia de los estudiantes al PT, los estudiantes que tienen sobre un 70% de asistencia presentan un 92,78% versus los estudiantes que tienen una asistencia bajo el 30%, que presentan sólo 79,29% de retención.

Se puede concluir que el PT es valorado por los estudiantes de la carrera de ICO, obteniendo una mayor retención quienes presentan una mayor adherencia al programa.

Esta investigación aporta a la disminución del abandono evidenciando la importancia de los programas de acompañamiento guiados por pares como estrategias en las carreras de Ingeniería Comercial, pudiendo adaptarse a la realidad de cada institución. Ofrece una oportunidad de mejora y de análisis de efectividad de estos con un foco en la carrera. A futuro se pueden incluir más carreras al análisis, esperando que estos resultados sirvan para orientar acerca de los programas de acompañamiento entre pares como estrategia en el aumento de la retención.

Descriptor o Palabras Clave: Ingeniería Comercial, Retención, Tutores, Tutorías.

1. Introducción

La carrera de Ingeniería Comercial, se ofrece en 47 de las universidades existentes en Chile. Es así que el año 2018, el total de matriculados ascendió a 46.137, constituyéndose en la carrera con el mayor número de matriculados. En el 2013 eran casi 31 mil, esto significa que tuvo un aumento de casi un 50% en 5 años. (Divesup, 2018).

Existe una alta competitividad para captar a los estudiantes, esta competencia no solo se produce con las universidades que existen dentro del territorio de influencia de la UBB, sino también con las universidades líderes en esta carrera a nivel nacional, ya que los estudiantes se encuentran dispuestos a emigrar de

sus ciudades por ingresar a las que consideran “las mejores universidades del país”.

En este contexto, la Escuela de Ingeniería Comercial de la Universidad del Bío-Bío, como uno de sus principales elementos diferenciadores ha definido que su preocupación central son los más de 500 estudiantes de la sede Concepción y los más de 350 estudiantes de la sede Chillán. Uno de los pilares sobre los que se basa la gestión académica es el reconocimiento de cada uno de ellos como un ser individual, con talentos, expectativas y sueños propios, que, a su vez también poseen muchas vulneraciones.

Prueba de esto último es que durante el año 2018 un 70,65% de los estudiantes cuenta con gratuidad lo que refleja un nivel socioeconómico más bajo y un 29,35% no la posee. Además, los estudiantes son de comunas aledañas, incluso de zonas de baja o mínima densidad poblacional. Esta realidad hace que no tengan redes sociales ni personales sólidas, incluso encontrándose lejos de sus familias y amigos durante el año académico. En este contexto, el Programa Tutores constituye un elemento vital para reforzar su inserción, no solo a la universidad y su carrera, sino que también para la construcción de capital social de los estudiantes, permitiéndoles desarrollar rápidamente relaciones sociales y de amistad con estudiantes pares y con los tutores, que son estudiantes de niveles superiores la misma carrera (DGAI-UBB, 2019).

La coordinación permanente con el PT, a través del profesor encargado de los tutores de la carrera y los tutores mismos, ayuda a detectar y abordar tempranamente situaciones específicas que pudieran afectar la permanencia en la carrera de los estudiantes de primer año o afectar su rendimiento académico. A partir de ello, se puede retroalimentar tempranamente al jefe de carrera y docentes de las distintas asignaturas específicas de la carrera sobre situaciones individuales que pueden ser apoyadas o al menos tomadas en cuenta por su parte.

La preocupación y la comunicación permanente en este contexto resulta una herramienta fundamental para hacer realidad la promesa que ofrece la Escuela de Ingeniería Comercial a los estudiantes y sus familias al momento de postular y matricularse.

2. Problemática

En este contexto el Programa de Tutores de la Universidad del Bío-Bío funciona con un diseño universal, en el cual la carrera cuenta con tutores para la totalidad de estudiantes de primer año en una relación de un tutor por cada doce estudiantes, siendo los tutores estudiantes de cursos superiores la misma carrera. Esta acción tutorial se realiza dos veces por semana y en la última renovación curricular se ha incorporado como asignatura de formación integral durante el primer año a través del sistema de créditos transferibles, tributando a las competencias de trabajo colaborativo el primer semestre y disposición para el aprendizaje el segundo. Resulta fundamental por lo mismo analizar cuál ha

sido la contribución de la incorporación del programa a la malla académica de primer año en cuanto a disminuir el abandono y mejorar los resultados académicos de la carrera de Ingeniería Comercial. Considerando que dichos indicadores son parte de los procesos de acreditación de las Carreras de Ingeniería Comercial en Chile (CNA 2019)

3. Objetivo General

Analizar la contribución del Programa Tutores en la retención de los estudiantes de primer año de Ingeniería Comercial de la Universidad del Bío-Bío para las cohortes 2016, 2017 y 2018.

4. Metodología

El presente trabajo se enfoca en una metodología de tipo descriptiva y analítica, considerando las cohortes 2016, 2017 y 2018 de estudiantes de primer año. Para describir la contribución que el programa ha tenido en la carrera, se realizará un análisis que incluye:

- a) Análisis descriptivo de indicadores institucionales asociados al Programa y la Universidad.
- b) Análisis correlacionado del indicador institucional de retención en primer año con el indicador de asistencia.

5. Descripción

La Universidad del Bío-Bío desarrolla diversos programas que buscan aportar a la retención de sus estudiantes. Donde se destaca el Programa Tutores, creado el año 2009, con el objetivo de contribuir al éxito académico de los estudiantes de primer año de los tres primeros quintiles, mejorando sus tasas de aprobación y retención. Dicho trabajo se logra mediante la aplicación de estrategias institucionales de inducción y transición a la vida universitaria, y el desarrollo de competencias específicas y genéricas. El PT utiliza una metodología de pares, que permite el desarrollo del trabajo colaborativo entre estudiantes, enfocándose principalmente en un abordaje integral del fenómeno del abandono. Dicho modelo, se ha caracterizado por generar equidad educativa y ser universal, aplicándose a todos los estudiantes de primer año, independiente de sus características de ingreso, utilizando como criterio de focalización sólo los indicadores académicos de las carreras asociadas al programa. El PT, posee una mirada de “carreras”, por lo que para el presente estudio se analiza la carrera de Ingeniería Comercial, donde el Director de Escuela o Jefe de Carrera, junto a un Encargado de Carrera y los tutores, facilitan el quehacer en torno a los estudiantes de primer año. Los tutores, son quienes trabajan de manera directa con cada estudiante de primer año en grupos de aprendizaje de 12 estudiantes

aproximadamente, reforzando y fortaleciendo contenidos ausentes relacionados a asignaturas críticas, desarrollando métodos y estrategias de estudio pertinentes a la carrera y los estudiantes, guiando y acompañando el proceso de adaptación y transición a la vida universitaria, siendo modelo y entregando herramientas básicas para el desarrollo de competencias genéricas y orientando y motivando a los estudiantes de primer año. Comprendiendo también que, para el logro del éxito académico, es necesario el desarrollo estudiantil integral, lo que beneficiará los indicadores institucionales. Así, las tutorías se transforman en un espacio colaborativo, de encuentro entre los estudiantes de primer año y su respectivo tutor, donde se trabajan los componentes del programa, dos veces a la semana (2 horas pedagógicas cada vez) desarrollando actividades de apoyo en el área que los estudiantes lo requieran, ya sea según diagnóstico inicial o necesidades emergentes del período académico.

6. Resultados Obtenidos

6.1. Cobertura y Asistencia

La cobertura del PT para la carrera de ICO está representada por el número de matriculados por cada año, esto debido a que el PT trabaja con todos los estudiantes de la cohorte durante primer y segundo semestre sin distinción. A continuación, se presenta una tabla con la matrícula anual de la carrera ICO.

Tabla 1: Matrícula anual carrera Ingeniería Comercial.

Matrícula/Cobertura Estudiantes Primer Año						
2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
103	91	94	92	90	92	92

Fuente: Elaboración propia en base a datos proporcionados por Sistema de Intranet Institucional.

A su vez, el primer resultado que se analiza constantemente es la adherencia que los estudiantes tienen al PT a través de la asistencia, y se mide por medio de la sistematización que se realiza en el sistema de intranet institucional. El indicador de asistencia al programa, es obtenido por la cantidad de estudiantes que asisten a las tutorías realizadas por el programa.

Tabla 2: Porcentaje de Asistencia al PT, carrera Ingeniería Comercial.

Asistencia al PT								
2016			2017			2018		
1° Sem.	2° Sem.	Total	1° Sem.	2° Sem.	Total	1° Sem.	2° Sem.	Total
133,3%	210,6%	166%	88,7%	60,9%	79,1%	139,5%	171,9%	155,7%

Fuente: Elaboración propia en base a datos proporcionados por Sistema de Intranet Institucional.

La asistencia de los estudiantes de primer año al PT ha ido aumentando a través de los años. El año 2016 hay un elevado % debido a que los estudiantes asistían a las tutorías de su tutor asignado y además asistían a las tutorías de otro tutor.

6.2. Evaluación General al Programa

La evaluación al PT se mide rigurosamente desde el año 2016, esto debido a la incorporación del programa como asignatura de malla. Para esto, cada estudiante de primer año evalúa los siguientes aspectos: Tutores, Asignatura y Encargado de Carrera.

A continuación, se presenta la tabla resumen de las evaluaciones de los estudiantes de primer año al PT.

Tabla 3: Resumen evaluaciones.

Evaluaciones Generales de los estudiantes al PT									
Ítem	Tutores			Asignatura			Encargado de Carrera		
	1° Semestr e	2° Semestr e	Total	1° Semestr e	2° Semestr e	Total	1° Semestr e	2° Semestr e	Total
2016	6,5	6,5	6,5	6,4	6,3	6,4	6,4	6,5	6,5
2017	6,8	6,5	6,7	6,8	5,5	6,2	6,7	6,1	6,4
2018	6,6	5,0	5,8	6,5	4,6	5,4	6,4	4,7	5,6
Promedio	6,6	6,0	6,3	6,6	5,5	6,0	6,5	5,8	6,2

Fuente: Elaboración propia en base a datos proporcionados por Sistema de Intranet Institucional.

Se evidencia una baja en las evaluaciones en los segundos semestres de cada año. Resalta la nota de los tutores en el promedio general, siendo la nota general más baja la de la asignatura.

6.3. Comparación Indicadores Institucionales

La Universidad del Bío-Bío cuenta con dos indicadores institucionales que se miden a nivel general y por carrera, estos son: Tasa de Retención y Tasa de Aprobación de Asignaturas.

A continuación, se presenta la tabla de indicadores institucionales comparados con los resultados específicos de la carrera.

Tabla 4: Cuadro de indicadores institucionales vs indicadores ICO.

Año	2016		2017		2018	
	UBB	ICO	UBB	ICO	UBB	ICO
Tasa de retención	84,7%	85,6%	83,6%	90,2%	81,7%	91,3 %
Tasa de Aprobación de Asignaturas	86,4%	87,6%	85,6%	89,5%	84,4%	91,3 %

Fuente: Elaboración propia en base a datos proporcionados por Sistema de Intranet Institucional.

Cabe recalcar que la tasa de retención de primer año para la cohorte 2011 de la carrera ingeniería comercial era un 87,6%, tras la incorporación del PT hubo un alza en la tasa de retención la cual se mantiene en el tiempo.

6.4. Relación de Indicador de Asistencia con Indicador Tasa de Retención

Para medir la Relación de los indicadores se aumentarán las cohortes de estudio para reflejar la contribución de la participación en tutorías en el indicador. Se incorporará la comparación de las poblaciones de: Total estudiantes Universidad del Bío-Bío, total estudiantes que participan del PT, Total estudiantes Ingeniería Comercial, estudiantes que poseen asistencia superior al 70%, estudiantes que poseen asistencia menos al 30%.

A continuación, se presenta un gráfico comparativo de la relación de indicadores.

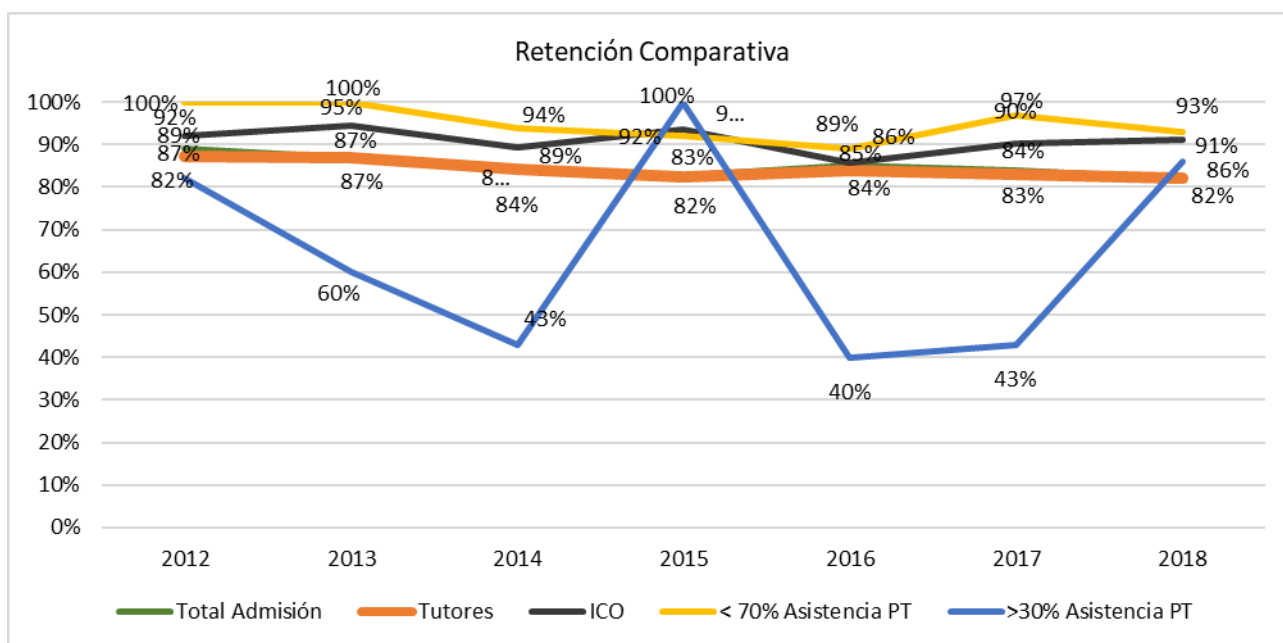


Figura 1: Correlación Indicadores.

Los estudiantes que tienen más de un 70% de asistencia al programa poseen una retención mayor que el total de la admisión y a su vez, los estudiantes que poseen menos de 30% de asistencia al programa poseen las tasas de retención más bajas.

7. Conclusiones

El Programa Tutores busca contribuir a la equidad y a lograr el desarrollo de las potencialidades de los estudiantes con un enfoque afirmativo, esto a través de estrategias universales, que no sólo buscan atender poblaciones focalizadas, si no que tienen intención de construir aprendizajes colaborativos, bajo la

generación de redes sociales sin segregación, y en el que el eje sea la decisión de los estudiantes por aprender y a través esto, permanecer en la Universidad.

Para los estudiantes de Ingeniería Comercial de la Universidad del Bío-Bío el Programa Tutores constituye un elemento vital para reforzar su inserción, no solo a la universidad y a su carrera, sino que también para la construcción de capital social de los estudiantes, permitiéndoles desarrollar rápidamente relaciones sociales y académicas con estudiantes pares y con los tutores. Estas habilidades serán clave para ir avanzando en su malla curricular y su futuro quehacer profesional, fuertemente marcado por esta capacidad de construcción de capital social.

La Universidad del Bío-Bío aborda la problemática de retención de manera integral a través del Programa Tutores. El éxito de la estrategia se fundamenta especialmente en el tutor, el cual es parte del acompañamiento permanente del estudiante de primer año, cumpliendo con características y habilidades específicas y genéricas que le permiten contribuir al mejoramiento permanente del estudiante de primer año. La alta asistencia a las tutorías durante los años, dan cuenta de la alta valoración de los estudiantes de primer año a esta metodología de pares.

Finalmente, las acciones del PT generan una contribución positiva en la retención de estudiantes de primer año de la carrera Ingeniería Comercial, destacando que los estudiantes que tienen una mayor adherencia al programa tienen una mayor retención, en comparación con los que tienen una menor adherencia. Siendo esto particularmente relevante en la carrera de Ingeniería Comercial que tiene una alta asistencia al programa y una retención de primer año por sobre el promedio de la Universidad del Bío-Bío

8. Referencias

Comisión Nacional de Acreditación. (2007). Criterios de evaluación carrera de ingeniería comercial. Recuperado el 16 de agosto de 2019 en <https://www.cnachile.cl/Criterios%20de%20carreras/ingenieriacomercial.pdf>

Consejo Nacional de Educación CNED (2019). *Indicadores de Retención y Duración*. Extraído el 16 de agosto de 2019. <https://www.cned.cl/indices/ficha-institucional-comparada-anos-2007-2018>

Dirección General de Análisis Institucional Universidad del Bío-Bío. DGAI UBB (2019) *Cuestionario de Caracterización Admisión Universidad del Bío-Bío*

División de Educación Superior, DIVESUP (2018). Recuperado en julio de 2018 de <https://divesup.mineduc.cl/>

Tinto, V. (1989). Definir la Deserción: Una Cuestión de Perspectiva. *Revista de la Educación Superior*, N°71. p. 33-51.

Zandomeni, N., Canale, S., Nessier, A., Pagura, F., & Pacífico, A. (2016). Abandono en los estudios universitarios: el caso de la facultad de ciencias económicas de la Universidad Nacional del Litoral. *Congresos CLABES*.

Recuperado a partir de

<https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/874>

Talleres y mentorías de acompañamiento Académico, como promotoras de la permanencia De estudiantes que ingresan por vías inclusivas a la Universidad Alberto Hurtado.

Línea Temática: Prácticas de integración universitaria para la reducción del abandono.

Natalia Fernández
paceaes@uahurtado.cl
Chile Universidad Alberto Hurtado
Fabian Pulgar
paceformacion@uahurtado.cl
Chile Universidad Alberto Hurtado

Resumen:

Durante el año 2019, el Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la Educación Superior (PACE) de la Universidad Alberto Hurtado (UAH) está implementando un programa de acompañamiento académico para los estudiantes de primer año que ingresan por medio del programa. Este proyecto tiene un enfoque didáctico socio constructivista, se sirve de la herramienta “evaluación para el aprendizaje” (EpA) y tiene por objetivo que los estudiantes desarrollen las habilidades necesarias para insertarse y desenvolverse en sus respectivas comunidades académicas.

Los beneficiarios del programa son estudiantes que ingresan vía PACE, de formación técnico profesional e insertos en contextos con alto índice de vulnerabilidad. Estos alumnos tienen trayectorias no lineales y presentan dificultades académicas y de integración. Las evaluaciones a las que se enfrentarán en la universidad miden la comprensión de las lógicas de pensamiento y las nociones básicas de cada disciplina. Se trata de una actividad de alta exigencia que implica utilizar habilidades que no necesariamente fueron desarrolladas durante la formación escolar, por lo que el ingreso a la universidad resulta un desafío aún mayor. En consecuencia, muchos de estos estudiantes, ante la compleja experiencia de ingresar y adaptarse a la universidad, corren el riesgo de abandonarla.

El propósito del presente trabajo es exponer la experiencia de acompañamiento académico implementado por el PACE UAH, la que fue desarrollada en dos fases: a) implementación, a comienzos del año académico, de una Escuela de Nivelación Temprana, que tuvo dos grandes objetivos: facilitar una primera

aproximación a la universidad y aplicar diagnósticos académicos en dos áreas (matemática y alfabetización académica), a partir de los cuales se construyó un plan de acompañamiento individual; b) implementación de talleres y mentorías que buscaban facilitar los apoyos que los estudiantes necesitaban, a medida que avanzaba el semestre.

Para implementar estas intervenciones se conformó un equipo docente que desarrolló un enfoque que considera las experiencias vernáculas de los estudiantes como potenciales de aprendizaje. Asimismo, el diseño de los talleres y mentorías se sirvió de las evaluaciones y contenidos de los cursos disciplinares de los alumnos, con el fin de realizar un aprendizaje situado y coherente a sus necesidades reales. Esto implicó que el acompañamiento se construyera sobre una dinámica de aprendizaje transversal en la que los profesores debieron insertarse y familiarizarse constantemente en los diversos contextos en los que se desarrollan los estudiantes.

Para realizar este trabajo se comparó el avance curricular de los estudiantes acompañados de las cohortes 2018 y 2019. Se evidencia que la tasa de deserción de este año, en comparación con el anterior, es menor. Actualmente el programa cuenta con 64 estudiantes activos de un total de 70, a diferencia del año pasado en el que, al finalizar el primer semestre, había solo 24 estudiantes de un total de 54. Se puede concluir que el enfoque utilizado podría ser un factor que impacta positivamente en la prevención del abandono, ya que brinda a los estudiantes oportunidades de aprendizaje auténticas que les permiten explorar sus propias formas de estudiar y aprender, en vinculación con los requerimientos de sus respectivas carreras.

Este trabajo aporta a la reflexión en torno a la necesidad de brindar apoyos académicos a los estudiantes que provienen de entornos desfavorecidos, como una forma de contribuir al acceso justo e inclusivo a la educación superior. Así también, se propone como una alternativa para fomentar la permanencia mediante una experiencia de aprendizaje significativo.

Palabras clave: Acompañamiento Académico, Abandono, Integración, Permanencia

1. Introducción:

PACE es un programa que implementa el Ministerio de Educación (MINEDUC) en conjunto con diversas instituciones de Educación Superior (IES) de Chile, desde el año 2015. Su objetivo es permitir el acceso a la ES de estudiantes destacados en la educación secundaria, provenientes de contextos vulnerados, mediante la realización de acciones de preparación y apoyo permanentes. Por

otro lado, busca asegurar cupos adicionales a la oferta académica regular por parte de las IES participantes y, además, cumplir con la misión de facilitar el progreso de los estudiantes que accedan a la ES gracias al Programa, a través de actividades de acompañamiento tendientes a la retención de aquellos (MINEDUC, 2019).

Para lograr este objetivo las IES han diseñado diversas estrategias de acompañamiento, que ajustan las necesidades de entrada de los estudiantes con la oferta académica y estructura institucional, todo con el fin de promover la permanencia. En el caso de la UAH, todas las acciones recaen en el componente de Acompañamiento en la Educación Superior (AES), que debe diseñar e implementar acciones de acompañamiento en la ES, dirigidas a los estudiantes PACE-habilitados, matriculados mediante cupo garantizado u otra vía. El acompañamiento cubre los dos primeros años de formación y tiene el objetivo de facilitar el progreso, permanencia y titulación de los estudiantes, a través de la implementación de dispositivos que respondan a sus necesidades académicas y psicoeducativas (Términos de Referencia, 2019).

Los estudiantes PACE provienen de una formación secundaria técnico profesional, insertos en contextos con alto índice de vulnerabilidad y muchos de ellos con trayectorias no lineales. Las evaluaciones a las que se enfrentarán en la universidad miden la comprensión de las lógicas de pensamiento y las nociones básicas de cada disciplina. Se trata de una actividad de alta exigencia que implica utilizar habilidades que no necesariamente fueron desarrolladas durante la formación escolar, por lo que el ingreso a la universidad resulta un desafío aún mayor. En consecuencia, muchos de estos estudiantes, ante la compleja experiencia de ingresar y adaptarse a la universidad, corren el riesgo de abandonarla.

Con el fin de hacer frente a esta problemática, desde el subcomponente de Acompañamiento Académico, se proponen dos acciones centrales. En primer lugar, otorgar reforzamiento en contenidos académicos de la educación secundaria que son fundamentales para la comprensión de las asignaturas de sus carreras (nivelación temprana). Y, en segundo lugar, desarrollar las habilidades que los estudiantes necesitan para insertarse y desenvolverse de manera efectiva en sus respectivas disciplinas. Para lograr dicho objetivo, se desarrolló un Plan de Acompañamiento Académico (PAA) el que sigue un enfoque didáctico socio constructivista y se sirve de la herramienta de evaluación formativa “Evaluación para el aprendizaje” (EpA). Estas perspectivas permiten entender la enseñanza como una herramienta para que los alumnos puedan integrarse en las diversas comunidades discursivas y disciplinares en las que participan y que al mismo tiempo sean agentes activos en los espacios sociales en los que están insertos. La planificación de talleres por sí sola no basta para construir un aprendizaje significativo ya que no permite entender cuál es nivel de desarrollo real de los estudiantes. Esto tiene como consecuencia directa la imposibilidad de establecer niveles de progreso, intervenir las planificaciones y las herramientas

didácticas y proyectar un enfoque académico que se cristalice en diversas maneras de desarrollar habilidades de distinta índole. La solución a lo anterior es entender que el área didáctica necesita acoplarse con el área de evaluación para poder trazar una ruta de aprendizaje que se construya sobre las necesidades reales de los estudiantes.

Esta herramienta se plantea como una opción para aproximarse a los objetivos de PACE, ya que entiende que el aprendizaje es un proceso social y activo de búsqueda de significado. Esto implica valorar y utilizar como potencial de aprendizaje, los saberes previos de los estudiantes, trabajar con información situada que permita contextualizar, personalizar y actualizar constantemente los apoyos, lo que posibilita que los talleres y mentorías que se ofrecen a los estudiantes atiendan a sus necesidades específicas con el fin de proyectar mejoras a corto, mediano y largo plazo.

2. *Desarrollo:*

El PAA se desarrolló en dos fases: a) “Nivelación Temprana”, en la que se diseñaron e implementaron instrumentos de diagnóstico y, b) “Implementación de talleres y mentorías”, en la que se ofrecieron talleres académicos en siete disciplinas y horas de mentorías destinadas a la resolución de dudas y problemas específicos que se hayan desprendido de los talleres

a) Nivelación Temprana: en esta fase se diseñaron los criterios de aprendizaje transversales al acompañamiento académico, instrumentos de diagnóstico y las sesiones de talleres que serían ofrecidas a los estudiantes.

Criterios: en esta etapa, se trabajó en la construcción de una rúbrica holística para las disciplinas de matemática y alfabetización académica, las que serían utilizadas como herramientas orientadoras de los aprendizajes que deben desarrollar los estudiantes acompañados por PACE. El diseño de este instrumento consistió en la segmentación de cada disciplina en tres criterios que, en su conjunto, constituyen sus habilidades transversales, coherentes a las exigencias de la comunidad universitaria. Posteriormente, se construyeron 4 niveles de progreso: “necesita mejorar” “suficiente” “bueno” “muy bueno”. Esta progresión fue construida a partir de la revisión teórica (Tolchinsky, 2008; Didactext, 2013; Solé, 2012; MINEDUC, 2009; OCDE, 2017), por lo que no se trata de un instrumento contextualizado, sino de una versión a priori que sería ajustada luego de la fase diagnóstica.

Instrumento de diagnóstico: con el fin de recoger evidencias de los aprendizajes previos logrados por los estudiantes y, a partir de los criterios diseñados en la fase anterior, se construyeron dos escenarios didáctico-evaluativo, uno para cada disciplina. En el caso de matemática, las tareas propuestas corresponden a situaciones problemáticas matematizables acerca de las cuales se realizan preguntas que no tienen una única respuesta correcta ni

un único método o procedimiento para ser resueltas, y cuyo abordaje requiere del despliegue de las habilidades de pensamiento matemático descritas en el criterio de evaluación. En el caso de alfabetización académica, se propuso un taller de lectura crítica en el que los estudiantes debieron analizar diversas fuentes en tres niveles de lectura (literal, inferencial y crítica) con el fin de posicionarse en torno a un tema en particular. Este ejercicio exige que los estudiantes dialoguen entre sí, contrasten sus posturas, revalúen sus lecturas y construyan interpretaciones en conjunto. Finalmente, para recoger datos acerca de las habilidades de producción textual (desarrollo de ideas, lenguaje académico, adaptación al género discursivo) los estudiantes debieron producir un breve texto argumentativo en el que dieran cuenta de las conclusiones a las que llegaron.

Talleres de ciclo: Se diseñaron secuencias didácticas para el área de matemática y alfabetización académica, con el objetivo de desarrollar las habilidades que fueron situadas en las rúbricas para ambas disciplinas. Estas instancias, en coherencia con el enfoque teórico del PAA, se plantearon en modalidad taller y se vincularon con los contenidos de los cursos disciplinares de cada carrera.

b) *Implementación de talleres y mentorías: Primera Fase:*

Escuela de Nivelación Temprana: las acciones del PAA comenzaron una semana antes del inicio del semestre académico con la implementación de una Escuela de Nivelación Temprana cuyo objetivo fue facilitar a los estudiantes una primera aproximación a la vida universitaria, por medio de talleres académicos, psicoeducativos y salidas pedagógicas. En el marco del acompañamiento académico se aplicaron los instrumentos de diagnóstico diseñados en la fase anterior.

Análisis de resultados: la información recogida mediante los instrumentos de diagnóstico fue sistematizada, lo que permitió situar el desempeño de los estudiantes en los niveles de logro de la rúbrica, de manera individual y grupal. Debido a que la rúbrica establece como nivel de logro “muy bueno” un estándar de nivel académico, el desempeño de todos los estudiantes que rindieron el escenario diagnóstico está situado en los dos niveles de logro más bajos (“necesita mejorar” y “suficiente”). El análisis individual y global de evidencias permite generar una vista panorámica de los aprendizajes más y menos desarrollados por los grupos de estudiantes, para contextualizar y ajustar los instrumentos y las metodologías y para proyectar futuros procesos. Un ejemplo de esto es que la rúbrica de matemática debió ser ajustada para incluir en la definición de la dimensión de “comunicación matemática”, en el nivel de logro “necesita mejorar”, un descriptor que considera el caso de los estudiantes que interpretan erróneamente, enunciados, relaciones matemáticas y/o condiciones del problema debido a barreras culturales.

Segunda Fase:

Talleres de Ciclo: Se planificaron 13 sesiones de taller con una duración de 2 horas 40 minutos cada uno, con frecuencia semanal y convocatoria del grupo completo de cada carrera, para ser implementados a lo largo del primer semestre. En estas sesiones se abordan los contenidos que los estudiantes están aprendiendo en los cursos de sus respectivas carreras. Se plantean como medio para el desarrollo de las habilidades necesarias para insertarse satisfactoriamente en la comunidad académica de sus disciplinas. La frecuencia y convocatoria responden a la necesidad del equipo AES de plantear un proceso de acompañamiento regular y sistemático, en el que se pudiera observar y retroalimentar el desempeño de los estudiantes desde una perspectiva procesual, entregando los andamiajes necesarios no solo para contestar favorablemente las evaluaciones, sino con un objetivo más complejo y a largo plazo, que es el desarrollo de las habilidades descritas en los criterios. Otra característica de este espacio es que se da énfasis en el aprendizaje entre pares, lo que fomenta que los estudiantes compartan sus dificultades, aciertos, soluciones y perspectivas. Así, el aprendizaje individual se alimenta del proceso de interacción y da como resultado productos y aprendizajes de mayor calidad de lo que podría lograr el estudiante trabajando de manera individual (González Turnbull, 2009; Lillo, 2013)

Mentorías: se ofreció a los estudiantes horas de mentorías en las que podrían ir a resolver dudas y/o avanzar en aquellos contenidos que no quedaron suficientemente claros durante los talleres. Se trata de un espacio de consulta personal y académica imprescindible en el proceso de aprendizaje (González, M.A, 2008) que permitirá que el estudiante pueda acceder a un acompañamiento más personalizado y centrado específicamente en su propio proceso de aprendizaje. La acción del docente, por tanto, debe enfocarse en dicho proceso, para lo cual es necesario que se involucre y forme parte de él.

El espacio de mentorías permite establecer un vínculo cercano con el estudiante y su proceso de aprendizaje. Es posible detectar sus necesidades específicas e inmediatas con mayor precisión, y favorece la entrega de andamiajes más pertinentes, a diferencia del espacio de taller de ciclo, cuyo foco está en el avance del grupo en su totalidad. En este contexto, el estudiante expresa con mayor exactitud y sinceridad cuáles son sus dificultades, porque no existe la presión de estar siendo escuchado y evaluado por terceros. Muchas de estas dificultades tienen que ver con contenidos que, de acuerdo a las Bases Curriculares del Ministerio de Educación, debieron aprender en la enseñanza media y que en sus cursos se asume que manejan. Otra problemática frecuente radica en la poca detención con la que, de acuerdo a lo que manifiestan los estudiantes, sus profesores enseñan los contenidos, sin contextualizarlos, sin verificar si los conceptos han sido comprendidos, lo que les genera frustración al compararse con sus compañeros, y ansiedad frente a la asignatura y las evaluaciones.

En la fase de implementación cobran relevancia las sesiones de mentorías por sobre los talleres en la medida que el semestre avanza. Los espacios de consulta individuales y personalizados se transforman en espacios de alta demanda por los estudiantes.

3. *Resultados:*

Los dispositivos de acompañamiento académico sistemáticos diseñados en el PAA, para el presente año, han tenido su primera evaluación. A partir de los datos obtenidos de los resultados académicos de los años 2018 y 2019, considerando solo ambos primeros semestres, se observa a partir de un primer análisis un avance en la aprobación/reprobación de ambas cohortes. La calidad de aprobación está asociada al cumplimiento de, al menos, un 60% de logro de aprendizaje de la asignatura cursada, lo cual académicamente permite la prosecución de la trayectoria esperada de los programas de cada carrera. Por otra parte, la reprobación equivale a obtener menos del 60% de porcentaje de logro en cada asignatura, lo cual implica repetir el curso, retrasando el proceso de trayectoria oportuna, especialmente en el caso de los cursos que son prerrequisitos, ya que su reprobación opera como barrera académica, con resultados de retraso o incluso eliminación del programa.

El análisis de aprobación/reprobación, en relación con los porcentajes de logro de aprendizaje, permite identificar las características del desempeño académico de cada estudiante y también hacer una comparación de las cohortes, relevando las problemáticas asociadas al desarrollo progresivo y exitoso del programa académico suscrito. Estos criterios de análisis están unidos bajo una sola categoría, sin embargo, el método de análisis difiere ya que los porcentajes de logro responden a un análisis cualitativo y la aprobación/reprobación a uno cuantitativo.

Por otra parte, los cursos con carácter de prerrequisitos o que condicionan su aprobación para la prosecución de distintas líneas formativas de un programa académico de pregrado, son elementos clave para identificar retrasos o imposibilidad de continuar con la trayectoria académica. Los cursos con estas características tienen un impacto mucho mayor en la trayectoria formativa de pregrado al transformarse en barreras que condicionan la continuidad del estudiante en el programa.

Para el año 2018 se presenta un alto índice de reprobación al finalizar el Primer Semestre. De los 54 estudiantes ingresados a la institución en el año 2018, solo una estudiante logra aprobar todos sus cursos. Se puede observar, a su vez, que 38 de ellos reprobaron al menos una asignatura en este período lectivo. Esto representa a un 70,3 % de los matriculados. En tanto, aquellos que presentan la reprobación de más de un curso corresponden a 15 estudiantes, lo que se asocia a un 27,7% de estudiantes PACE.

Con lo que respecta al año 2019, ya se evidencian cambios en lo que se refiere a los índices de reprobación, y por ende al avance curricular y consecución de mejores porcentajes de logro. De los 70 estudiantes que ingresan a la UAH, 22 de ellos aprueban la totalidad de las asignaturas inscritas. A su vez, 12 reprueban solo 1 asignatura, lo que representa el 8,4% y 25 reprueban más de un curso, lo que se traduce en 17,5% de los estudiantes matriculados.

4. Conclusiones.

Las acciones que se han expuesto hasta ahora tienen el objetivo de desarrollar las habilidades de orden superior que los alumnos necesitarán a lo largo de su carrera. Esto supone el desarrollo de un proceso de larga duración en el que la sistematicidad es fundamental, dado que es la única forma en que los docentes puedan ir observando los progresos de los estudiantes. Asimismo, los alumnos aprenderán, paulatinamente, a tomar conciencia y hacerse responsables de su propio aprendizaje, lo cual sucederá, únicamente, en la medida que exista un proceso observable que pueda ser intervenido a medida que vayan apareciendo obstáculos o que los alumnos muestren mejoras que indiquen al docente que debe plantear escenarios más desafiantes.

Este tipo de aprendizaje, además de impactar positivamente en lo académico, tiene implicancias emocionales que podrían impactar en la motivación de los estudiantes y por tanto en la idea de permanecer en la ES. El PAA propone como fin último del acompañamiento que los estudiantes comprendan que el aprendizaje es un proceso situado y subjetivo, que tiene efectos en su rol como universitarios y también en sus vidas cotidianas. Los docentes trabajan a partir de la valoración de las experiencias y saberes previos de los alumnos, lo que se cristaliza en un proceso de aprendizaje que se erige a partir de las necesidades reales de los estudiantes y se proyecta hacia un desarrollo de competencias que tenga sentido para estos. Este aterrizaje pedagógico guarda relación con la intervención de los modelos cognitivos de los estudiantes, por medio de la interacción social con el docente, quien participa desde una práctica recíproca en función del desarrollo de habilidades (Tebear en Escobar, 2011)

El avance académico, entonces, depende en gran medida, de la capacidad de adaptación de los estudiantes al sistema universitario (Carlino, 2003; Carrasco, 2013; Castelló, 2014; Douglas, 2010). Por esta razón, a partir del contraste entre la experiencia del año 2018 y 2019 es posible delinear posibles conclusiones y proyecciones que buscan que el acompañamiento académico sea, cada vez más situado y significativo para los estudiantes y, al mismo tiempo, que impacte en su permanencia:

a) **Diferencia en el desarrollo de habilidades:** Todos los estudiantes aprenden de diversas maneras y están en niveles de desarrollo de habilidades distintos. Si bien los diagnósticos académicos arrojaron ciertas regularidades, la

especificidad de las disciplinas provoca que el desarrollo de las competencias se mate, lo que implica un trabajo pedagógico aún más situado. En consecuencia, los alumnos comenzaron a solicitar ayudas personalizadas que respondieran a sus necesidades particulares, las que no podían ser trabajadas a profundidad en un taller con más estudiantes

b) **Diversidad de docentes y enfoques:** En varios casos los estudiantes que fueron acompañados cursaban ramos con diferentes docentes y enfoques, lo que provocó la necesidad de un trabajo diferenciado. Debido a esto, se tomó la determinación de eliminar los talleres y se diseñó un Plan de Mentorías Académicas que consiste en la implementación de un ciclo de mentorías multidisciplinares que cubrirán las necesidades de los estudiantes tomando en cuenta sus horarios, dificultades específicas, enfoques y contenidos según los ramos disciplinares en los que necesiten apoyo. Los docentes que implementan el acompañamiento seguirán enseñando desde el mismo enfoque desarrollado en el PAA, pero conducirán sus prácticas hacia la acción tutorial. En otras palabras, las mentorías académicas serán un espacio formativo personalizado, a manos de expertos en sus respectivas disciplinas quienes apoyarán a los estudiantes desde un enfoque didáctico y en vinculación con los contenidos, evaluaciones y habilidades exigidas por el currículum del segundo semestre. La figura del docente es crucial para que estas ideas sean llevadas al contexto real de los estudiantes, ya que es este quien, por medio de su interacción con los estudiantes, abrirá un espacio intelectual y emocional que otros espacios no fomentan y al que otros individuos, como los docentes de cátedra, no pueden acceder.

Referencias

- Castelló, M. (2014) Los retos actuales de la alfabetización académica: estado de la cuestión y últimas investigaciones. *Enunciación*. 19(2), 346-365
- Carlino, P. (2003) Alfabetización Académica: Un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *Educare*. 6, 409-420
- Carrasco, A. Castro, M. López, B. Encinas, M. (2013) La lectura y la escritura académica en la educación media superior y superior. *RMIE*. 18(57), 349-354
- Didactext (2003) Modelo socio congénito o, pragmalingüístico y didáctico para la producción de textos escritos. *Didáctica (lengua y literatura)*77(15), 77-104
- Douglas, S. López, E. Padilla, C. (2010) Competencias argumentativas en la alfabetización académica. *Revista d'innovació educativa*. Escobar, N. (2011) La mediación del aprendizaje en la escuela. *Acción pedagógica*, 20, 58-73
- González, M. Á. (2008). La tutoría académica en el Espacio Europeo de la Educación Superior. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 22(1), 71-88.

- González Turnbull, A. (2009). El aprendizaje colaborativo en materias de desarrollo de habilidades individuales. *Razón y Palabra* (66), extraído de: <http://www.razonypalabra.org.mx/N/N67/varia/agonzalez.html>
- Lillo, F. (2013) Aprendizaje colaborativo en la formación universitaria de pregrado. *Revista de psicología*. 2(4), pp.109-142 MINEDUC (2009) Marco curricular, extraído de https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-34641_bases.pdf MINEDUC (2019) ¿Qué es el PACE? Recuperado en <https://pace.mineduc.cl/sobre-el-programa-pace/que-es-el-pace/> Términos de referencia, Programa PACE. (2019)
- OCDE (2017) Marco de evaluación y de análisis de PISA para el desarrollo, extraído de https://www.oecd.org/pisa/aboutpisa/ebook%20-%20PISA-D%20Framework_PRELIMINARY%20version_SPANISH.pdf
- Solé, I (2012) Competencia lectora y aprendizaje. *Revista iberoamericana de educación*. 59, 43-61 Tolchibsky, L (2008) Usar la lengua en la escuela. *Revisará iberoamericana de educación*. 46, 37-54

Aquí Me Quedo, acompañamiento personalizado e integral a estudiantes de la facultad de Ciencias Farmacéuticas y Alimentarias de la Universidad de Antioquia, 2012-2018. Medellín, Colombia.

Línea Temática: 4. Prácticas de integración universitaria para la reducción del abandono.

María Patricia Álvarez Castrillón, Universidad de Antioquia
mpatricia.alvarez@udea.edu.co
Silvia Luz Jiménez Ramírez, Universidad de Antioquia
silvialuzjimenez@gmail.com
Melbin Amparo Velásquez Palacio, Universidad de Antioquia
melbinvelasquez@gmail.com
Margarita María Restrepo Garay, Universidad de Antioquia
margarita.restrepo@udea.edu.co
Elkyn Johan Granados Vega, Universidad de Antioquia
Elkyn.granados@udea.edu.co

Resumen. En el año 2011, con el propósito de prevenir el abandono y acompañar de manera integral a los estudiantes, se dió inicio al programa Aquí Me Quedo, una estrategia de la facultad de Ciencias Farmacéuticas y Alimentarias de la Universidad de Antioquia que se formalizó a través de acuerdo de Facultad 196/2016. Por más de ocho años ha prestado atención individual a quienes presentan dificultades en su permanencia en la universidad o quieren identificar alternativas de mejoramiento. El grupo de atención está conformado por el Vicedecano de la Facultad, un profesor egresado, y el coordinador de Bienestar. Se oferta semanalmente, durante dos horas presenciales para orientar en lo relacionado con trámites académicos, recursos institucionales, y proceso de toma de decisiones en lo que se refiere a la permanencia. La atención es registrada mediante un aplicativo que permite identificar variables académicas y personales, motivo de consulta y tratamiento dado.

En el año 2016 se realizó la sistematización de la atención brindada desde 2012 a 2015, y en el año 2018 se exploró la percepción de estudiantes atendidos. Esta comunicación tiene como objetivo presentar los resultados de la sistematización, de la identificación de dicha percepción, y compartir los aprendizajes obtenidos.

La sistematización realizada dio cuenta del desarrollo, implementación, registro de la atención y acompañamiento brindado con los recursos institucionales; la encuesta mostró percepción de buen trato, claridad y certeza en las recomendaciones dadas. Se identificó que la percepción de utilidad del programa fue de un 89%. (Informe, 2016)

En la exploración de percepción realizada en el año 2018, se encontró que más del 90% de los encuestados consideran que el programa contribuye con su permanencia en la universidad. Con respecto a preguntas abiertas realizadas sobre el programa Aquí Me Quedo, se identifican respuestas de los estudiantes que hacen alusión a la toma de decisiones, y al acompañamiento, en las que consideran que el programa les permitió: “contar con otra perspectiva para tomar mejores⁶⁴ decisiones” (estudiante 01, 2018), “no sentirse solo frente a problemas que surgen en el diario vivir” (estudiante 05, 2018).

El aplicativo utilizado en la atención a los estudiantes, ha posibilitado identificar dificultades que afectan su permanencia en la universidad, del orden de lo relacional, económico, de salud, y académico, al igual que los períodos de mayor consulta que se relacionan con momentos de alta carga académica.

El abandono de la carrera de quienes consultan, es menor al que se presenta en la Facultad. Los análisis realizados a partir de las estrategias de evaluación ya mencionadas, han favorecido la realización de modificaciones en la atención, la valoración de la contribución con la permanencia, y el ofrecimiento de un espacio de orientación y atención integral más pertinente.

Descriptor o Palabras Clave: Permanencia, Atención integral, Educación superior

1. *Introducción*

El abandono de la educación superior, como posibilidad de respuesta a dinámicas entre el individuo y su entorno social, ha sido objeto de lecturas económicas, sociales, psicológicas y educativas, que evalúan en este acto un síntoma, un efecto, una elección particular, familiar y/o social, o una respuesta obligada, contextualizada, de quien hace de sus estudios de educación superior, una meta.(Barquero, 1993; Arulampalam, Naylor, & Smith, 2001; Dubs, 2005; Abril, Román, Cubillas, & Moreno, 2008; Castaño, Gallón, Gómez, & Vásquez, 2008; Hernández, Rama, Jiminián, & Cruz, 2009; Vélaz & De Paz, 2010).

Con respecto a condiciones multicausales y situaciones problemáticas que inciden en el abandono, Díaz y Tejedor (2018), plantean que: “Las situaciones problemáticas (...), llevan a muchos estudiantes a abandonar sus estudios sin considerar la idea de regresar y culminar su programa que una vez inició” (p. 315). Se suma a estas condiciones, la heterogeneidad de la población como refieren Icaza y Yáñez (2011): “El acceso progresivamente más amplio de estudiantes a las universidades y la diversificación de las carreras ofrecidas por ellas, ha ido definiendo cohortes más heterogéneas y en algunos casos más numerosas” (p. 2).

⁶⁴ Institución pública de educación superior de Colombia

Son múltiples los esfuerzos que las instituciones de educación superior realizan para su prevención, y para el fortalecimiento de la permanencia en la educación para la graduación. Entre el año 2011 a 2014, países de Europa y América Latina en el marco del proyecto GUIA (Gestión Universitaria Integral del Abandono), buscaron, entre otros objetivos, favorecer el reconocimiento de estas prácticas identificando acciones relacionadas con el estudio de las causas del abandono, con el acompañamiento brindado a los estudiantes, y con las políticas implementadas en los países y en las instituciones. (Sánchez, 2011; Vega & Ferrat 2012; Marchant & Vallejos 2012; Risco, 2013; De Garay, 2013; Gajardo & Muñoz, 2015).

En la Universidad de Antioquia¹, con el acompañamiento del Ministerio de Educación, se han estado fortaleciendo prácticas de fomento de la permanencia desde el año 2008, y se ha promovido una cultura de la permanencia universitaria y la prevención de la deserción que ha generado la búsqueda y/o mejoramiento en las distintas unidades académicas de las acciones de prevención del abandono y acompañamiento a la permanencia.

En el año 2011, con el propósito de prevenir el abandono y acompañar de manera integral a los estudiantes, se dió inició al programa Aquí Me Quedo, una estrategia de la facultad de Ciencias Farmacéuticas y Alimentarias de la Universidad de Antioquia⁶⁵ que se formalizó a través de Acuerdo de Facultad 196/2016⁶⁶. Por más de ocho años ha prestado atención individual a quienes presentan dificultades en su permanencia en la universidad o quieren identificar alternativas de mejoramiento. El grupo de atención está conformado por Vicedecano de la Facultad, un Profesor Egresado, y el Coordinador de Bienestar. Se ofrece semanalmente durante dos horas presenciales y por medio electrónico, durante toda la semana con el fin de orientar a los estudiantes en lo relacionado con trámites académicos, recursos institucionales, y el proceso de toma de decisiones en lo referido a la permanencia. La atención es registrada mediante un aplicativo que permite identificar variables académicas y de persona, motivo de consulta y tratamiento dado.

⁶⁵ Una facultad que cuenta en pregrado, con los programas de Ingeniería de Alimentos, Química Farmacéutica, Ciencias Culinarias, Tecnología en Regencia de Farmacia, Tecnología de Alimentos, y en postgrado con Doctorado y Maestría en Ciencias Farmacéuticas y Alimentarias, Especialización Tecnológica en Regencia de Farmacia, y Especialización en Café. Información recuperada de <http://www.udea.edu.co/wps/portal/udea/web/inicio/institucional/unidades-academicas/facultades/ciencias-farmacenticas-alimentarias>

⁶⁶ Iniciativa liderada por la profesora de la Universidad de Antioquia Silvia Luz Jiménez, que contó para su creación con el apoyo del Decano de la Facultad de Ciencias Farmacéuticas y Alimentarias Pedro Amariles, y que estuvo integrada en ese momento, por los profesores Victoria Eugenia Toro y Juan Carlos Amaya quienes hicieron parte del programa como Jefes de Departamento de la Facultad hasta el año 2016, fecha en la que se modificó el equipo de atención del Programa Aquí Me Quedo.

Con el apoyo de la estrategia de Permanencia de la Vicerrectoría de Docencia de la Institución, se realizó en el año 2016 el proceso de sistematización de la atención brindada de 2012 a 2015. Posteriormente, con el propósito de identificar oportunidades de mejora, se exploró en el año 2018, la identificación de la percepción de estudiantes atendidos.

Esta comunicación tiene como objetivo presentar los resultados de la sistematización, y de la identificación de percepción que tienen los estudiantes para el mejoramiento del programa, y compartir los aprendizajes obtenidos.

2. Metodología.

Como parte del proceso de autoevaluación del programa, se presentan a continuación dos acciones realizadas. La primera en el año 2016 que se relaciona con la sistematización de la práctica del programa Aquí Me Quedo, y la segunda en el año 2018 que se relaciona con la exploración de la percepción del acompañamiento brindado.

Para la sistematización, realizada con el acompañamiento de Vicerrectoría de Docencia de la institución, se analizó y documentó la estrategia, se consideró revisión de material, se realizaron entrevistas y se aplicó una encuesta. En la sistematización se consideró la atención del Programa entre el año 2012-2015. La encuesta de 17 preguntas, se diligenció a través de correo electrónica y llamada telefónica; se contó con una población objeto de 144 estudiantes.

Para la identificación de la percepción de atención realizada en el año 2018, se elaboró una encuesta virtual con la herramienta de formulario de Google enviada a 204 estudiantes, explorando en la población que asistió al Programa, los motivos de consulta, resultados percibidos y posibilidades de mejora del acompañamiento brindado.

3. Resultados y Análisis

A continuación se presentan los resultados y análisis de las evaluaciones realizadas al Programa, la primera en el año 2016, y la segunda en el año 2018

3.1 Sobre la sistematización realizada en 2016

La sistematización realizada de la atención del Programa entre el año 2012-2015, permitió documentar el desarrollo, implementación, registro de la atención, y acompañamiento brindado a los estudiantes con los recursos institucionales; se identificó la importancia igualmente de la herramienta creada para el registro de la atención en el programa Microsoft Access ®.

La encuesta respondida por el 24% de los estudiantes a los que se les solicitó su diligenciamiento, mostró una percepción de buen trato, claridad y certeza en

las recomendaciones brindadas. Los estudiantes a los que se les realizó la encuesta manifestaron cómo se sintieron en la atención. Se identificó igualmente que la percepción de utilidad del programa fue de un 89%. (Ver tabla 1.)

Tabla 1. Percepción sobre la atención brindada en el programa.

¿Cómo se sintió en la asesoría?	N
Bien, las personas que acompañan el programa son cálidas y escuchan los inconvenientes que tengo y me orientan	20
Feliz, pues encontré una alternativa de solución al inconveniente que tengo.	7
Incomoda/o porque no me siento bien contándole mis problemas a los demás.	4
La verdad no volví a estudiar por falta de recursos, no se dio la posibilidad de un empleo dentro de la universidad haciendo trabajo social u otros, pero me parece que el programa apoya los estudiantes.	1
Me sentí bien, y las personas fueron amables, pero no sentí que me comprendieran del todo.	1
normal	1
Temerosa/o, porque me da pena y pienso que le van a contar a alguien mis problemas.	1

Fuente: Datos de sistematización de experiencia. Programa Aquí Me Quedo 2012-2015

En relación con los motivos de asistencia, se presentó un mayor porcentaje en la consulta relacionada con el factor académico (82,85%). Ver Tabla 2.

Tabla 2. Motivos de asistencia al programa según estado actual de vinculación a la facultad

	Total	Desertores	Cancelaron semestre	Graduados	Activos
	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)
Factor psicológico	16 (15)	3 (19)	5 (31)	1 (6)	7 (44)
Factor académico	28 (26)	7 (25)	1 (4)	2 (7)	18 (64)
Repitente por tercera vez	5 (5)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	5 (100)
Factor económico	7 (7)	1 (14)	0 (0)	2 (29)	4 (57)
Factor Salud	5 (5)	1 (20)	1 (20)	1 (20)	2 (40)
Otra causa	46 (43)	8 (17)	2 (4)	23 (50)	13 (28)
Total	107 (100)	20 (19)	9 (8)	29 (27)	49 (46)

Fuente: Datos de sistematización de experiencia. Programa Aquí Me Quedo 2012-2015

3.2 Sobre la exploración realizada en 2018

En la exploración de percepción de la atención realizada mediante encuesta virtual de 16 preguntas en el año 2018 a 204 estudiantes, se buscó indagar por características del acceso, de la atención, de los resultados, y de las oportunidades de mejora. Fue respondida por el 8,3% (17 estudiantes). La mayor participación de estudiantes correspondió al programa de Química Farmacéutica (47,1%), y al sexo femenino (64,7%). Consultaron al programa por recomendación de profesores, y en mayor proporción compañeros. El mayor porcentaje de la población que consultó procede de un departamento distinto a Antioquia⁶⁷ (41,2%).

Se identificó que más del 90% de los encuestados consideraron que el programa contribuyó con su permanencia en la universidad. Se dieron observaciones relacionadas con lo que les permitió la atención recibida, como estas:

⁶⁷ Departamento con una extensión de más de 63000 km², y con 125 municipios en el que se encuentra la Universidad de Antioquia



Estudiante1: *Contar con otra perspectiva para tomar mejores decisiones,*

Estudiante2: *No sentirse solo frente a problemas que surgen en el diario vivir*

Estudiante3: *Me permitió en este momento continuar en la universidad, porque gracias a la gestión de los integrantes tuve una respuesta rápida y oportuna*

Estudiante4: *Ayuda a ver opciones en cuanto ayuda para permanecer en la universidad, pero se debería hacer mejor seguimiento de las personas que acuden al programa*

En relación con las posibilidades de mejora del acompañamiento, se identificaron recomendaciones relacionadas con los apoyos a brindar a los estudiantes, y la divulgación:

Estudiante6: *Más opciones para ayudar a los estudiantes*

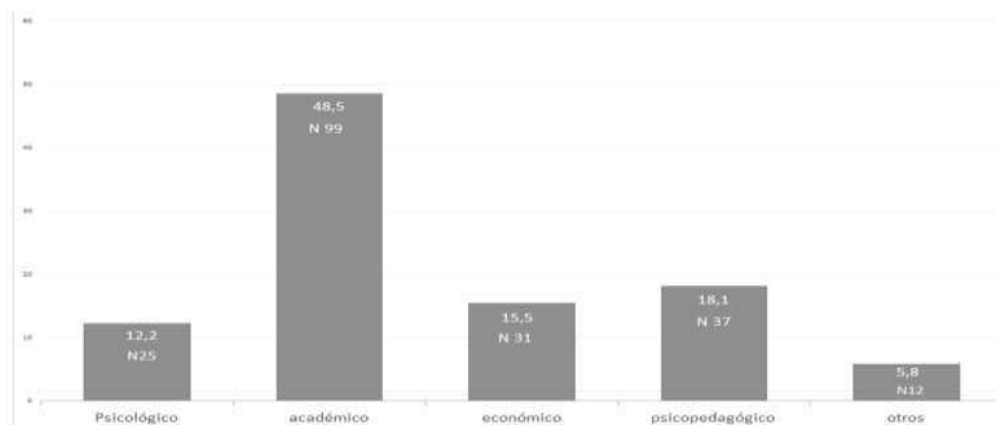
Estudiante1: *En dar un contacto más directo con la persona que nos ayudará con la asignatura o problema, si la persona autoriza, dar su número para estar en un contacto más frecuente con ella o cosas similares.*

Estudiante7: *Mayor publicidad de la misma, pues me habían ocurrido varias cosas que allá me hubieran ayudado mucho en su momento.*

Estudiante1: *No tengo ninguna idea de mejora*

El motivo de asistencia con mayor prevalencia fue el académico, seguido del psicopedagógico (Ver figura 1.)

Figura 1. Distribución porcentual de los motivos de asistencia al 2018

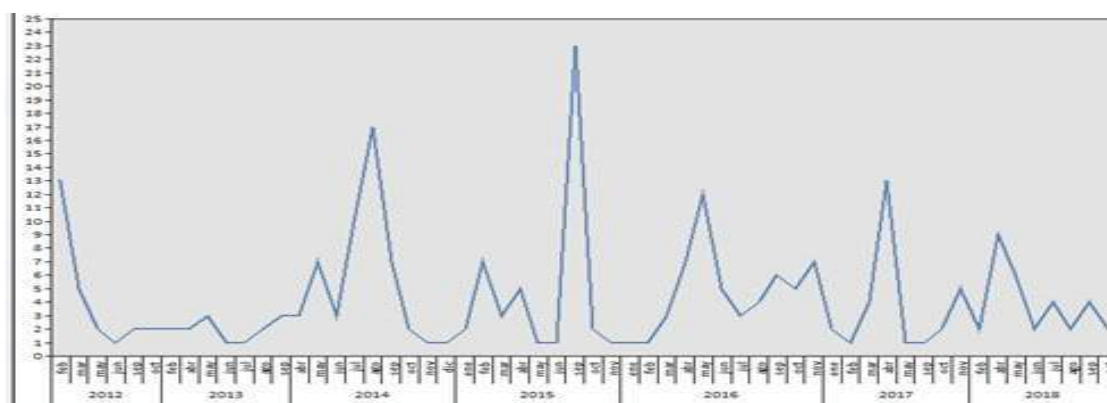


Elaboración propia con base en registro Microsoft Access ®. 2018

El factor académico ha sido relacionado en diversas investigaciones con la permanencia y el abandono universitario como uno de los factores relevantes. Es así como estudios recientes han identificado la importancia de este factor (Gallegos, Campos, Canales & González, 2018; Tuero, Cervero, Esteban, & Bernardo 2018, Ramírez y Grandon, 2018), y otros estudios dan cuenta, además de factores económicos, de factores relacionados con la salud, y lo mental, entre otros (Pérez, Escobar, Toledo, Gutiérrez, & Reyes, 2018; Roldan, 2018; Barragán, González & Calderón, 2018)

El aplicativo utilizado en la atención a los estudiantes ha posibilitado, identificar dificultades que afectan la permanencia en la universidad, y conocer los períodos de mayor consulta que se relacionan con momentos de alta carga académica. (Ver figura 2)

Figura 2. Distribución de la demanda de atención programa Aquí Me Quedo 2012-2018



Fuente: Registro Programa Aquí Me Quedo (Microsoft Access ®)

La revisión de la condición activa, de graduación, o de abandono del estudiante que ha asistido al programa Aquí Me Quedo, ha permitido también identificar un porcentaje de abandono de 2012 a 2017 del 9%, inferior al de la población de la facultad en el mismo período 27.48%.

4. Conclusiones y recomendaciones

Los análisis realizados a partir de las estrategias de evaluación ya mencionadas, han favorecido la realización de modificaciones en la atención, la valoración de la contribución con la permanencia, y el ofrecimiento de un espacio de orientación y atención integral más pertinente.

Los motivos de asistencia más prevalentes dan cuenta de los factores que la literatura identifica relacionados con el abandono y la permanencia en los estudios.

El acompañamiento personalizado e integral al estudiante, contribuye no sólo con la prevención de la deserción, sino que además contribuye con el bienestar del estudiante durante su trayectoria universitaria.

Se considera necesario continuar fortaleciendo el acompañamiento con constante divulgación del Programa.

Se recomienda identificar nuevas estrategias de acompañamiento a partir de los motivos de asistencia al Programa.

5. 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), 2.
- Arulampalam, W., Naylor, R., & Smith, J. (2001). *A Hazard Model of the Probability of Medical School Dropout in the United Kingdom* (No. 333). Institute for the Study of Labor (IZA).
- Barquero, J. A. (1993). Deserción universitaria. Cartago, Costa Rica: Instituto Tecnológico de Costa Rica. Recuperado de <https://repositoriotec.tec.ac.cr/handle/2238/690>
- Barragán, S., González, L., & Calderón, G. (2018). Perfiles Del Abandono Estudiantil En El Programa De Contaduría Pública De La Universidad De Bogotá Jorge Tadeo Lozano Mediante El Análisis De Supervivencia Y El Proceso Jerárquico Analítico. *Congresos CLABES*. Recuperado a partir de <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1884>
- Castaño, E., Gallón, S., Gómez, K., & Vásquez, J. (2008). Análisis de los factores asociados a la deserción estudiantil en la Educación Superior: un estudio de caso Analysis of the Factors Associated with the Drop-out Rate of Students in Higher Education: a Case Study. *Revista de Educación*, 345, 255-280.
- De Garay, A. (2016). La integración académica y cultural a la universidad de los jóvenes universitarios. Un modelo de análisis y la implementación de políticas institucionales. *Congresos CLABES*. Recuperado a partir de <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/925>
- Díaz, P., & Tejedor De León, A. (2018). Programas De Análisis Y Prevención De La Deserción Estudiantil Universitaria Dirigidos Al Contexto Panameño. *Congresos CLABES*. Recuperado a partir de <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1966>
- Dubs, R. (2005). Permanecer o desertar de los estudios de postgrado: síntesis de modelos teóricos. *Investigación y postgrado*, 20(1), 55-79.
- Gajardo, K., & Muñoz, C. (2016). Acompañamiento Docente Participativo: La Reflexión Pedagógica Realizada En El Programa De Acompañamiento Y Acceso

- Efectivo A La Educación Superior. *Congresos CLABES*. Recuperado a partir de <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1081>
- Gallegos, J. A., Campos, N. A., Canales, K. A., & González, E. N. (2018). Factores Determinantes en la Deserción Universitaria. Caso Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas de la Universidad Católica de la Santísima Concepción (Chile). *Formación universitaria*, 11(3), 11-18. Recuperado a partir de https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0718-50062018000300011&script=sci_arttext
- Hernández, A., Rama, C., Jiminián, Y., & Cruz, M. (2009). Deserción en las instituciones de educación superior a distancia en América Latina y el Caribe. *República Dominicana: Ediciones UAPA*.
- Icaza, M., & Yáñez, S. (2011). Implementación de un programa piloto para la retención de estudiantes, con base en el desarrollo de competencias de matemática e integración institucional (tal0812). *Congresos CLABES*. Recuperado a partir de <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/855>
- Marchant, J., & Vallejos, M. (2017). Diplomado en docencia universitaria de la universidad de Santiago de Chile: mejorar la docencia para mejorar la retención estudiantil. *Congresos CLABES*. Recuperado a partir de <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/907>
- Pérez, A. M., Escobar, C., Toledo, M., Gutiérrez, L., & Reyes, G. (2018). Modelo de predicción de la deserción estudiantil de primer año en la Universidad Bernardo O' Higgins. *Educação e Pesquisa*, 44, 1-23.
- Ramírez, P., & Grandón, E. (2018). Predicción de la Deserción Académica en una Universidad Pública Chilena a través de la Clasificación basada en Árboles de Decisión con Parámetros Optimizados. *Formación universitaria*, 11(3), 3-10. Recuperado a partir de https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0718-50062018000300003&script=sci_arttext
- Risco, I. (2016). Propedéutico con Adelantos Temáticos. *Congresos CLABES*. Recuperado a partir de <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/917>
- Roldán, M. F. (2018). Aplicación de una nueva metodología Adaptive Business Intelligence para un análisis taxonómico predictivo utilizado para la detección temprana de alumnos universitarios en riesgo de deserción. *UNLaR Ciencia*, 13(2). Recuperado de <https://revistaelectronica.unlar.edu.ar/index.php/unlarciencia/article/view/405>
- Román, M. (2013). Factores asociados al abandono y la deserción escolar en América Latina: una mirada en conjunto. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(2), 33-59. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/551/55127024002.pdf>
- Sánchez C. (2011). La mentoría entre compañeros en la universidad: un medio para la acogida e integración de los alumnos de nuevo ingreso. *Congresos*

CLABES. Recuperado a partir de

<https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/852>

Tuero, E., Cervero, A., Esteban, M., & Bernardo, A. (2018). ¿Por qué abandonan los alumnos universitarios? Variables de influencia en el planteamiento y consolidación del abandono. *Educación XX1*, 21(2). Recuperado a partir de <http://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/view/20066>

Vega, G., & Ferrat, Á. (2017). Diseño y Planificación de un programa de mentoría. *Congresos CLABES*. Recuperado a partir de <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/884>

Perfil del tutor par: indicadores de desempeño y elementos claves en el acompañamiento para la retención de estudiantes iniciales.

Línea temática 4. Prácticas de integración universitaria para la reducción del abandono

Cinthia Espinoza

cespinoza@ubiobio.cl

Chile Universidad del Bío-Bío

Resumen

En el escenario actual de la educación universitaria chilena, la retención de estudiantes iniciales se ha convertido en tema de vital importancia. Durante el año 2017 la retención en las universidades del país se eleva a un 78,7%, mientras que la retención de los estudiantes de primer año de la Universidad del Bío-Bío es de 83,6% para el mismo periodo. Este valor por sobre el promedio, puede explicarse por el reconocimiento que se ha realizado desde dicha casa de estudios de los factores que inciden en la retención; factores que son causados por la interacción de elementos individuales e institucionales (Tinto, 1975), Slavings, Biddke y Bank (2001) señalan que la influencia de los padres y los pares en las expectativas que los alumnos tienen sobre la educación superior, también son de vital importancia (Rubio, 2014). La Universidad del Bío-Bío, teniendo en cuenta la influencia estos factores, ha implementado el acompañamiento y tutorías entre pares como estrategia de retención para los/as estudiantes de primer año, esto a través del Programa Tutores.

Este trabajo es descriptivo y busca establecer que los tutores/as pares son estudiantes de cursos superiores que deben responder a ciertos criterios de desempeño en lo procedimental, conceptual y actitudinal, acordes éstos con las características de los estudiantes que ingresan a la Universidad, entonces la pregunta que se indaga es ¿cuáles son los indicadores de desempeño con los que deberían cumplir y desarrollar los tutores/as pares para el acompañamiento efectivo y aporte a la retención en primer año?

El Programa Tutores se implementa desde 2010, tiene como objetivo el contribuir a la retención y aprobación de las asignaturas de los estudiantes iniciales, abordando las áreas académica, socioeconómica y motivacional, mediante estrategias institucionales de adaptación a la vida universitaria y el desarrollo de competencias específicas y genéricas. Actualmente abarca 26 carreras de la Universidad y cuenta con 143 tutores/as. Desde su

implementación ha contado con más de 900 tutores/as, éstos son seleccionados/as mediante un proceso normalizado en la Universidad, que se lleva a cabo a fines de cada semestre e incluye 5 etapas; convocatoria, postulación y análisis curricular, preselección, entrevista, jerarquización y selección final. Una vez seleccionados/as, deben cumplir con participación en seminarios de capacitación y formación que son organizados por la Escuela de Formación de Tutores, cuyo objetivo es fortalecer sus capacidades a través de una formación continua, otorgando las bases teóricas, procedimentales y actitudinales para el acompañamiento que éstos llevan a cabo con los estudiantes de primer año.

Buscando dar respuesta a la interrogante planteada, se analizó el perfil del tutor par existente en la Universidad, posteriormente, en un trabajo conjunto con el equipo interdisciplinario que compone el Programa Tutores y Programa de acompañamiento y acceso efectivo a la Educación Superior (PACE), se avanzó hacia una definición más exhaustiva, que sienta la base, junto a la revisión bibliográfica, de la construcción de indicadores de desempeño del perfil del tutor/a, los cuales posteriormente serán validados por actores claves; profesionales del Programa, Tutores/as y Jefes del Departamento de Pregrado de la Universidad.

La definición y aprobación de los indicadores de desempeño para los/as tutores/as es de vital relevancia para precisar y actualizar futuros procesos de selección, líneas de formación, y evaluación de ésta en cuanto a su significación y desarrollo de habilidades claves para la eficiencia en la metodología de pares.

En el contexto nacional, en la Red Nacional de Tutores Pares, se busca avanzar en un perfil genérico del tutor/a, y sin duda, este trabajo de validación interna será una aporte pionero en la descripción de indicadores, adquiriendo pertinencia con los actores del proceso, lo cual se visualiza puede luego ser ampliado a nivel nacional.

Descriptor o Palabras Clave: Tutor par, Perfil, Indicadores de desempeño, Retención.

1.- Introducción

El creciente acceso a la educación superior en Chile, que ha aumentado en forma exponencial en los últimos años, ha traído consigo nuevas preocupaciones tanto para el Estado como para las instituciones de educación superior, siendo una de ellas, la permanencia de los/as estudiantes en ésta. Es por esto que algunas de estas instituciones han emprendido diversas acciones en pro de la retención de sus estudiantes. Esto porque, para los estudiantes, si los beneficios de permanecer en la institución son percibidos como mayores que los costos personales entonces permanecerán en la institución. Alternativamente, si se reconocen otras actividades como fuente de mayores recompensas, el estudiante tenderá a desertar (Ortiz, D., Barrios, P., Serrano, M., 2016).

Dentro de las acciones emprendidas, en el caso específico de los estudiantes iniciales, se encuentran las tutorías entre pares, En el caso de la Universidad del Bío-Bío, ésta desde hace ya 10 años cuenta con el Programa Tutores, que se encarga de realizar este acompañamiento, teniendo como objetivo el contribuir a la retención y aprobación de las asignaturas de los estudiantes iniciales, abordando las áreas académica, socioeconómica y motivacional, mediante estrategias institucionales de adaptación a la vida universitaria y el desarrollo de competencias específicas y genéricas (Fuentes, R., Matamala, A., 2015).

Los/as tutores/as son estudiantes de cursos superiores que atraviesan por un proceso de selección y formación que busca entregarles las herramientas necesarias para el desempeño de su labor tutorial; y para definir las líneas a seguir en este proceso formativo se hace necesario analizar y establecer cuál es el perfil de tutores que se necesita para dicho contexto universitario, proceso de definición que será abordado en este trabajo.

2.- Problemática

Como ya se ha señalado anteriormente, en las últimas décadas, la Educación Superior en Chile ha presentado un proceso de transformación que ha significado un exponencial aumento en la cobertura.

El aumento de cobertura se explica por un crecimiento sostenido de la matrícula y del número de instituciones del sistema de Educación Superior, que responde a una presión social por mayor educación y a un incremento de la oferta privada impulsada desde comienzos de los años ochenta en el marco de un esquema de libre mercado, cuyos efectos se han prolongado hasta la fecha.

El aumento en matrícula en Educación Superior a nivel nacional se eleva desde 637.434 estudiantes en 2005 a 1.180.181 en el presente año (Índice de Matrícula CNED, 2019), mientras que el ingreso de estudiantes a la Universidad del Bío-Bío para el mismo periodo pasó de 8.782 a 11.698 (Índice de Matrícula CNED, 2019).

Junto a este aumento de la matrícula, también se produce la heterogeneización del estudiantado, debida al acceso de estudiantes de los quintiles más bajos; convirtiéndose la equidad en el acceso a educación de calidad y la permanencia, temas de vital importancia.

Con respecto a la permanencia o retención de estudiantes, de acuerdo a lo señalado por varios autores, como Tinto (1987), Astin (1984), Figuera (2003), ésta es especialmente importante durante el primer año, ya que para muchos estudiantes es un proceso complejo que conlleva múltiples y significativos cambios, donde debe adaptarse a un “nuevo contexto organizativo, educativo y social, regulado por normas explícitas y/o implícitas que debe conocer para funcionar adecuadamente” (Figuera, 2003).

En el caso de la Universidad del Bío-Bío, si se hace una revisión de la variables que definen a los estudiantes iniciales del año 2019, dentro de éstas, podemos identificar que de los 2523 matriculados/as, la mayoría proviene de colegios particulares subvencionados, un 54,7%, 37,4% lo hacen de establecimientos educacionales municipales y tan solo un 7,9% tiene como establecimiento de origen uno particular pagado (Informe de Caracterización Estudiantil, 2019). Que el 35,63% declaran que desean trabajar durante el primer año, que la mayor parte de los estudiantes provienen de las cercanías de las ciudades donde se encuentran ubicados los campus: Chillán y Concepción (Informe de Caracterización Estudiantil 2019), y que el 57% cuenta con el beneficio de la Gratuidad, lo que les incluye dentro del 60% de hogares con menores ingresos del país, por nombrar algunas de las características propias del alumnado de la institución. (Informe de Caracterización Estudiantil 2019).

3.- Marco Teórico

En el actual escenario de la Educación Superior Chilena, la deserción de los estudiantes iniciales se erige como uno de los retos que debe ser abordado, entendiendo la deserción como “el proceso de abandono voluntario o forzoso de la carrera en que se matricula el estudiante, por la influencia positiva o negativa de circunstancias internas o externas al alumno” (Tinto, 1975). Y entendiendo también, que la persistencia en el sistema educativo, según Tinto (1987), es producto de la integración y está marcada por períodos de transición que los individuos deben superar para continuar en la comunidad universitaria. Para ello, los jóvenes deben superar dos obstáculos: la incapacidad para desprenderse de los estilos de relaciones propias del nivel educativo previo, y las dificultades para adaptarse a los nuevos requerimientos intelectuales y sociales de la vida universitaria.

Frente a estos factores una de las herramientas a las que es posible recurrir es la tutoría, ya que permite seguir, facilitar, acompañar, guiar, procesos educativos. Consecuentemente no es un fin en sí misma, sino un medio para el mejoramiento de las trayectorias de los estudiantes, con atención a sus necesidades y a las condiciones particulares de cada caso (los docentes y las condiciones institucionales). a tutoría se concibe como un proceso educativo referido a la socialización que involucra todos los elementos con los que interactúa la persona: la familia, la escuela, la comunidad así contextos específicos de interacción social en donde se construyen conjuntos de significados, representaciones y valores a través de los procesos de mediación semiótica, sociocultural e interaccional (Molina 2004).

En el caso de la acción tutorial llevada a cabo en la Universidad del Bío-Bío, esta intenta responder tanto a las necesidades académicas como a las de adaptación y desarrollo de habilidades sociales por parte de los/as estudiantes iniciales.

Las distintas experiencias internacionales coinciden en señalar que uno de los requisitos para el éxito de la tutoría pasa por la formación previa y específica, aunque sea mínima, de quienes han de ser sus agentes principales. Es decir, (...) los estudiantes que fungen como tutores pares, que deberían además de contar con un apoyo técnico permanente, dentro de la propia universidad, para el desempeño de esta función. (Rubio 2014)). Es por esto, que la labor tutorial en el caso de la Universidad del Bío-Bío se acompaña de un continuo proceso de formación, que incluye un taller para estudiantes interesados en ser tutores, seminarios de formación y talleres complementarios, junto con el acompañamiento realizado por un profesional que actúa como coordinador de un grupo de tutores.

En virtud de que el proceso de selección y formación de los tutores sea lo más objetivo y con los mejores resultados posibles, es necesario establecer parámetros que determinen las competencias necesarias para una eficiente labor tutorial.

4.- Objetivo General

Establecer que tutores/as pares deben responder a ciertos criterios de desempeño en lo procedimental, conceptual y actitudinal, acordes éstos con las características de los estudiantes que ingresan a la Universidad del Bío-Bío.

Establecer los criterios de desempeño en los ámbitos procedimental, conceptual y actitudinal a los que deben responder y desarrollar los estudiantes de cursos superiores en su desempeño como tutores/as pares.

5.- Metodología

La metodología a utilizar en este trabajo es de tipo descriptiva y tiene como fin presentar el proceso de construcción de un perfil y los criterios de desempeño que deberían definir características propias de un tutor/a para la Universidad del Bío-Bío.

Para la construcción del perfil y los criterios de desempeño, inicialmente se hizo una revisión de los criterios hasta ahora utilizados en el proceso de selección de tutores/as en la Universidad, posteriormente, se llevó a cabo una jornada de reflexión del equipo multidisciplinario que conforma el Programa Tutores, en conjunto con los profesionales del PACE que trabajan con los estudiantes iniciales. Posteriormente se realizó un trabajo de revisión bibliográfica, para encauzar la correcta construcción de los productos anteriormente mencionados.

6.- Resultados

En base al trabajo de revisión y construcción que se han realizado, ha sido posible establecer criterios de desempeño tanto en lo conceptual, procedimental y actitudinal que pueden definir las características de deberían poseer los/as tutores de la Universidad del Bío-Bío.

Teniendo el resultado de la jornada de trabajo se procede a hacer revisión bibliográfica de diversas fuentes que permitan establecer cuáles deberían ser las necesidades de los estudiantes iniciales y así poder definir de mejor manera, el perfil del/de la tutor/a de la universidad.

Tabla 1: Criterios definidos para Tutor/a Par

Área	Criterios
Manejo Conceptual	Explica los fundamentos y características del Programa Tutores
	Red de Acompañamiento Institucional/ Modelo Educativo
	Conocimiento disciplinar
Manejo Actitudinal	Autoconcepto
	Visión crítica
	Asertividad
	Actitud resolutive frente a situaciones adversas
	Trabajo Colaborativo
Manejo Procedimental	Detección de Necesidades
	Comunicación
	Gestión
	Capacidad negociadora
	Uso de plataformas
	Gestión curricular
	Estrategias de Aprendizaje

Fuente: Elaboración propia.

El rol del tutor/a se constituye dinámicamente al interior de contextos universitarios con profundos cambios en sus identidades y resulta depositario, también, de diversas expectativas sociales, culturales, educativas, económicas (Mántaras, M., Ferreyra, E., 2016).

Por lo tanto, Las habilidades que debiese poseer un tutor/a de esta casa de estudios, teniendo en cuenta la caracterización institucional y lo que señalan distintos autores, deberían tender especialmente hacia el manejo procedimental, esto ya que la mayoría de los estudiantes iniciales no conocen los protocolos de actuación institucionales y la labor del tutor/a, en especial, es poder guiarles y acompañarlos en su proceso de adaptación. Dicho manejo procedimental se ve reforzado por el conocimiento de cómo funciona tanto el Programa Tutores, como la redes y los distintos protocolos institucionales, todo esto tiene a la base habilidades de gestión y liderazgo de grupos, las cuales son esenciales para el trabajo tutorial.

Ahora bien, pensando en el proceso de selección de tutores/as, se podría establecer que existen habilidades que estos deben poseer previo al ingreso al Programa, las que se relacionan especialmente con el área actitudinal y que deberían determinar los lineamientos del proceso. Estas habilidades tienen

especial relación con el ámbito interpersonal, como la la comunicación asertiva y la capacidad resolutive.

Entonces, si es necesario definir un perfil, este debería ser el siguiente: Un/a tutor/a de la Universidad del Bío-Bío es un estudiante de cursos superiores que posee capacidad para gestionar su proceso de aprendizaje y guiar el de sus compañeros, se caracteriza por un alto compromiso social y con su desempeño académico, que posee habilidades relacionadas con la comunicación asertiva y capacidad resolutive, que le permiten interactuar con su entorno de manera efectiva, lo que le facilita el guiar y acompañar a sus compañeros/as en el proceso de transición a la vida universitaria.

Y teniendo este perfil, más los resultados de la jornada de trabajo es posible establecer criterios de desempeño pertinentes para establecer las conductas de entrada de los/as tutores al Programa y para definir líneas de formación, en base a las necesidades detectadas e incluso poder medir la progresión en lo que a habilidades se refiere, entre el ingreso y el egreso de la labor tutorial.

Tabla 2: Niveles de Desempeño Tutor/a Par.

AREA	INDICADORES	NIVELES DE DESEMPEÑO		
		INICIAL	INTERMEDIO	AVANZADO
Manejo Conceptual	Fundamentos y características del Programa Tutores	Conoce el objetivo del Programa Tutores, sus estrategias y metodología.	Describe el objetivo del Programa Tutores, sus estrategias y metodología.	Explica los fundamentos del Programa Tutores, sus estrategias y metodología.
	Red de Acompañamiento Institucional/ Modelo Educativo	Identifica los diversos departamentos y/o unidades de la red de acompañamiento institucional.	Reconoce los servicios que presta cada uno de los departamentos y/o unidades de la red de acompañamiento institucional.	Resuelve inquietudes y orienta correctamente a sus tutorados/as respecto a la red institucional y sus servicios.
	Conocimiento disciplinar	Conoce el campo laboral, malla curricular y ámbitos de desempeño disciplinar de la carrera.	Maneja el campo laboral, la malla curricular, ámbitos de desempeño disciplinar y contenidos propios de la carrera.	Orienta a sus tutorados/as respecto a campo laboral, malla curricular, asignaturas y el quehacer de la carrera.
	Liderazgo	Conoce los tipos de liderazgo que puede desarrollar en su rol de tutor/a, aplicando metodología de pares.	Identifica el tipo de liderazgo que puede poner en práctica en diversas situaciones de acompañamiento grupal e individual.	Gestiona el acompañamiento a su grupo de tutor/a y seguimiento individual, aplicando un liderazgo adecuado al contexto.
Manejo Actitudinal	Autoconcepto	Identifica fortalezas y debilidades propias en su labor como tutor/a.	Enfatiza sus fortalezas en el desempeño de sus funciones con tutor/a.	Demuestra una visión crítica y constructiva de su actuar como tutor/a.
	Visión crítica	Reconoce la relevancia de la visión crítica en el análisis del contexto y realidad social e individual.	Identifica factores que influyen en situaciones coyunturales para la toma de decisiones.	Manifiesta visión crítica ante situaciones coyunturales.
	Asertividad	Identifica factores de alerta socioemocional.	Detecta factores de alerta socioemocional en tutorados/as.	Actúa de manera asertiva frente a las dificultades que pudiesen enfrentar sus tutorados/as.
	Cercanía	Reconoce habilidades sociales que permiten establecer una relación de cercanía con sus pares.	Establece acciones que le permiten establecer relaciones cercanas con sus tutorados/as, sin sobrepasar el límite social esperado al contexto.	Mantiene una cercana relación interpersonal con su grupo de tutorados/as.
	Actitud frente a situaciones adversas	Identifica factores que pueden generar situaciones adversas.	Resuelve situaciones adversas que se le presentan en su desempeño como tutor/a.	Prevé posibles situaciones adversas y realiza acciones para prevenirlas y/o contrarrestarlas.
	Trabajo Colaborativo	Reconoce los beneficios del trabajo colaborativo.	Realiza acciones que propician el trabajo colaborativo en tutorías.	Realiza acciones que propician el trabajo colaborativo con sus pares y grupo de tutoría.
	Detección de Necesidades	Establece posibles necesidades que pudiesen tener los tutorados/as.	Identifica necesidades de sus tutorados/as.	Gestiona un acompañamiento apropiado para el abaraje de necesidades.
	Comunicación	Identifica factores que intervienen en el proceso de comunicación personal y grupal.	Expresa sus ideas de forma respetuosa, tanto en el desarrollo de tutorías como en reuniones de coordinación.	Establece interacciones comunicacionales asertivas, expresándose con respeto y escuchando con apertura.
	Gestión	Identifica situaciones que requieren la evaluación de variables y la toma de decisiones.	Comunica de manera efectiva situaciones de su quehacer tutorial con los diversos actores involucrados.	Toma decisiones en conjunta con actores claves para dar solución a diversas situaciones del quehacer tutorial.
	Capacidad negociadora	Reconoce situaciones de conflicto.	Evalúa posibilidades de resolución de conflictos.	Demuestra capacidad negociadora y colaborativa para la resolución de conflictos.
Manejo Procedimental	Uso de plataformas	Conoce la plataforma de Intranet para el registro de actividades mensuales.	Maneja cada una de las plataformas virtuales disponibles para su gestión.	Utiliza cada una de las plataformas virtuales disponibles para su gestión, como espacios para el registro y obtención de información necesaria.
	Estrategias de Aprendizaje	Registra de forma efectiva los datos requeridos en cada plataforma utilizada en el acompañamiento de tutorados/as.	Analiza datos extraídos de las plataformas de acompañamiento y seguimiento de tutorados/as.	Propone estrategias para la mejora del desempeño de sus tutorados/as a partir de la información que le entregan las diversas plataformas institucionales.
	Estrategias de Aprendizaje	Conoce diversas estrategias de aprendizaje que permiten organizar, elaborar el conocimiento y monitorear el proceso de aprendizaje.	Selecciona estrategias de aprendizaje pertinentes al ámbito disciplinar y contextual de su grupo de tutorados/as.	Transfiere estrategias de aprendizaje pertinentes al ámbito disciplinar y personal de sus tutorados/as trabajando de manera autónoma y colaborativa con el objeto de acompañar los aprendizajes.

Fuente: Elaboración propia.

7.- Conclusiones

Como bien se ha señalado anteriormente, la retención de los estudiantes iniciales es hoy en día una de las mayores preocupaciones en gran parte de las instituciones de educación superior. En el caso de la Universidad de Bío-Bío, ésta aborda la problemática de manera integral a través del Sistema de Inducción, Adaptación y Vinculación a la Vida Universitaria, que se articula principalmente por el Programa Tutores.

Uno de los factor determinante para el buen funcionamiento del Programa, es la relación que establece el/la tutor/a con su grupo de estudiantes asignados/as, ya que sus habilidades sociales son las que determinan en gran medida el grado de adhesión que los/as estudiantes tienen hacia el Programa. De no establecerse una relación de confianza y/o cercanía, difícilmente se podrían detectar a los estudiantes que están presentando dificultades y lo más probable es que éstos terminen desertando; lo mismo si el tutor no puede orientar de buena manera a el/la estudiante.

Por lo tanto, se entiende que es de vital importancia el establecer criterios que guíen tanto el proceso de selección como el de formación de los/as tutores/as y que los factores determinantes se relacionan especialmente con las habilidades sociales de los/as postulantes. Y que el proceso de formación tiene que tender hacia el desarrollo de este tipo de habilidades.

El establecer un perfil y criterios de desempeño, permiten avanzar un paso más en la tarea de formar los/as tutores/as más competentes para las necesidades que presentan los estudiantes de primer año de la universidad, facilitando el proceso de selección de postulantes y de temáticas de capacitación, pero a la vez, conlleva el entender que este es un proceso continuo y que probablemente signifique no solo establecer un perfil general para los/as tutores/as, sino más bien el poder definir perfiles por sedes o por facultades, teniendo en cuenta la amplia diversidad de carreras que existen en la Universidad.

8.- Referencias

CNED (2019) Matrícula en Educación Superior. Recuperado de <https://www.cned.cl/indices/matricula-sistema-de-educacion-superior>

Dirección General de Análisis Institucional (2018) Informe de Caracterización Estudiantil de la admisión 2019. Universidad del Bío- Bío.

Dirección General de Análisis Institucional (2019) Informe de Caracterización Estudiantil de la admisión 2019. Universidad del Bío- Bío.

Espinoza, O., González, L (2015) Equidad en el Sistema de Educación Superior en Chile: Acceso, Permanencia, Desempeño y Resultados. Educación Superior en Chile: Transformación, Desarrollo y Crisis, Ediciones de la Universidad

Católica de Chile,
Primera edición, Capítulo XII, pp.517-
580. Recuperado de

https://www.researchgate.net/profile/Oscar_Espinoza2/publication/312155097_Equidad_en_el_Sistema_de_Educacion_Superior_en_Chile_Acceso_Permanencia_Desempeno_y_Resultados/links/5872b39408ae6eb871c51bfd/Equidad-en-el-Sistema-de-Educacion-Superior-en-Chile-Acceso-Permanencia-Desempeno-y-Resultados.pdf

Figuera, P., I. Dorio y A. Forner (2003), Las competencias académicas previas y el apoyo familiar en la transición a la universidad, *Revista de Investigación Educativa*, vol. 21, núm. 2, pp. 349-369.

Fuentes, R., Matamala, A. (2015) El Programa Tutores y su aporte a la retención de estudiantes en la Universidad del Bío-Bío. *Congresos CLABES*.

Mántaras, M., & Ferreyra, E. (2016). Configuraciones Del Rol De Tutor Par En La Universidad Nacional Del Litoral. *Congresos CLABES*. Recuperado a partir de <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1407>

Molina, M., (2004) La tutoría. Una estrategia para mejorar la calidad de la educación superior. *Universidades*. vol. 28, pp. 35-39 Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37302805>

Ortiz, D., Barrios Madrid, P., & Serrano, M. (2016). ¿Es la tutoría par una estrategia para evitar la deserción?: La perspectiva del tutor. *Congresos CLABES*. Recuperado a partir de <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1389>

Silva, M., (2011). El primer año universitario: Un tramo crítico para el éxito académico. *Perfiles educativos*, 33(spe), 102-114. Recuperado en 30 de agosto de 2019, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982011000500010&lng=es&tlng=es.

Rubio L. (2014) La Tutoría entre pares como apoyo al proceso de aprendizaje de los estudiantes de primer ingreso: ¿Aprendizaje Mutuo?, X Congreso Nacional De Investigación Educativa. Recuperado de http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_14/ponencias/0187-F.pdf

Tinto, V. (1987), *El abandono de los estudios superiores: una nueva perspectiva de las causas del abandono y su tratamiento*, México, UNAM.

Calidad de vida: el rol de tutores pares y su contribución a la permanencia de los estudiantes con discapacidad en la universidad.

Línea Temática: 4. Prácticas de integración universitaria para la reducción del abandono

Teresa Núñez

terepaulina.nunez@gmail.com

Chile Universidad Católica del Maule

Resumen

Dentro de las actividades de acompañamiento y continuidad que realiza el Programa de Apoyos a estudiantes con discapacidad se encuentran, los tutores pares, quienes representan un apoyo directo al estudiante con discapacidad, el que se desempeña según la necesidad del propio estudiante, por ejemplo, acompañar en tomas de ramos y trámites que el estudiante deba realizar relacionados con el aspecto académico, toma de apuntes, informar acerca de fechas de trabajos y evaluaciones, adaptación a la vida universitaria, siendo esta una actividad con foco en la reducción del abandono de los estudiantes con discapacidad, además del fortalecimiento de su calidad de vida.

El Programa de Inclusión para estudiantes con discapacidad, tiene como uno de sus objetivos aportar al bienestar personal de los estudiantes generando interrogantes como: ¿de qué manera el trabajo con tutores pares influye en la calidad de vida de los estudiantes con discapacidad?

La calidad de vida se centra en el bienestar de la persona, haciendo énfasis en factores multidimensionales para su medición (Verdugo, 2002; 2006; 2008), es decir, se tienen en cuenta los diferentes espacios o contextos en que interactúa el estudiante y se busca que el mismo estudiante entregue orientaciones respecto de los apoyos que requiere.

La implementación del acompañamiento se sitúa específicamente en los primeros años universitarios, pues la evidencia nos demuestra que estos apoyos se deben ir retirando de manera paulatina a medida que los estudiantes con discapacidad aumentan en su progresión curricular. Es por ello que en el año 2018 el programa trabaja con 17 tutores y I semestre 2019 13 tutores, focalizando el apoyo

adaptación a la vida universitaria y académica, específicamente al desarrollo de actividades que contribuyan a la mejora de la calidad de vida de los tutorados.

Los principales resultados son obtenidos a través de la aplicación de una Escala de calidad de vida en meses iniciales y finales de cada año, en este caso se presentan los resultados del año 2018 y primer semestre 2019, nos muestra que de los indicadores a trabajar en el ámbito de vida universitaria con los tutores pares demuestran un avance significativo, en algunas dimensiones versus aquellos estudiantes que no lo reciben específicamente en las áreas relacionadas con la dimensión de inclusión social.

Los resultados nos muestran que el aumento se debe además al trabajo sistemático realizado por los tutores, entregando un promedio de 6 horas semanales al apoyo de sus tutorados, a su vez, la experiencia de la tutoría entre pares en educación superior es una instancia de aprendizaje y colaboración en la cual ambos, tutor y tutorado, se ven beneficiados, por tanto este trabajo contribuye directamente a la permanencia de estudiantes con discapacidad, pues al entregar los apoyos necesarios, se fortalece su bienestar personal y junto con ello las posibilidades de permanecer en la universidad.

Descriptor o palabras clave: Calidad de Vida, tutores pares, Educación superior, Estudiantes con discapacidad.

1. Introducción:

La calidad de vida de los estudiantes con discapacidad de la Universidad Católica del Maule, es trabajada a partir de sus ocho dimensiones, tal y como lo plantea Schalock (2002; 2003; 2008) de sus ocho dimensiones, consideradas condiciones deseables del bienestar de todas las personas, la mejora de calidad de vida, que se centra de manera individualizada en los estudiantes, es la misión y el principal objetivo estratégico de las organizaciones que trabajan o apoyan a las personas con discapacidad y es la guía de las prácticas profesionales y tutorías es por ello que la Universidad Católica del Maule en sus Programas de Inclusión para estudiantes con discapacidad y Centro de Tutoría es una teoría que adopta.

El acompañamiento en educación superior para estudiantes con discapacidad a través de ambos programas es una acción abordada a través de la implementación de tutorías pares con énfasis en la calidad de vida, sin embargo, ¿es efectivo este acompañamiento? Si nos basamos en esta teoría, las habilidades académicas, se relacionan directamente con el bienestar personal de los estudiantes, sus calificaciones y la progresión curricular. El ingreso a la educación superior, requiere entonces del desarrollo de algunas habilidades para permanecer, progresar y titularse en una determinada casa de estudios

universitarios; la resolución de algunos problemas de la vida cotidiana, las dinámicas de los grupos- cursos, temáticas relacionadas con los académicos o docentes, son algunas de las problemáticas y/o barreras que deben enfrentar los estudiantes que ingresan a esta instancia educativa.

Por otra parte, de acuerdo al segundo estudio de la discapacidad en Chile, ENDISC (2015), solo el 9,1 % de las personas con discapacidad en nuestro país ha finalizado la educación superior, pudiendo relacionarse esto con barreras que dificultan la progresión de estos estudiantes en la universidad, es así como como el acompañamiento se muestra fundamental al momento de revertir estas cifras.

Es por ello que para abordar esta problemática y realizar un acompañamiento que disminuya las barreras a las que se enfrentan los estudiantes con discapacidad en la educación superior, se considera relevante el trabajo que desarrollan los tutores pares, los que realizan su labor en dos ámbitos, académico y vida universitaria (Matus, 2012). De acuerdo al plan de apoyo del estudiante, el tutor par recibe formación en cuanto a las dimensiones de calidad de vida para el adecuado desempeño de su función, entregando estrategias que permita abordarlo de manera adecuada y prestando especial atención a las dimensiones desarrolladas. Experiencias internacionales señalan que, para tener éxito en las tutorías, debe existir un proceso de formación previa y específica de quienes serán agentes principales (Rubio, 2009).

2. Conceptualizando calidad de vida y tutorías pares.

A continuación, se presentan los principales conceptos presentados en el trabajo, los que se han operacionalizado en función de la experiencia presentada.

2.1. El concepto de calidad de vida:

El concepto de calidad de vida lleva más de dos décadas de investigación (Verdugo, 2013, 2016), debido a esto se ha convertido en el principal marco de referencia conceptual y de evaluación de la discapacidad. En nuestro ámbito universitario, la evaluación de ella nos permite conocer la situación inicial de los estudiantes con discapacidad y a partir de eso implementar las mejoras pertinentes para favorecer los procesos de inclusión social, creando condiciones de equiparación de oportunidades.

La calidad de vida es un constructo que refleja las condiciones deseables por una persona en relación con ocho necesidades fundamentales que representan el núcleo de las dimensiones de la vida de cada uno: bienestar emocional, relaciones interpersonales, bienestar material, desarrollo personal, bienestar físico, autodeterminación, inclusión social y derechos (Schalock, 1996).

Por lo anterior, aumentar la calidad de vida de los estudiantes con discapacidad durante su paso por la educación superior constituye un desafío para el programa de inclusión de la Universidad Católica del Maule y el centro de tutoría, implica repensar el modelo de enseñanza tradicional por uno que sea capaz de atender a la diversidad del alumnado en condiciones de equidad.

Para conseguir este aumento, conocer qué significa para los estudiantes tener una vida de calidad durante su etapa universitaria se torna aún más relevante, pensando en que este nivel debe entregar las herramientas para un desempeño laboral que permita su autonomía, participación y toma de decisiones de manera autodeterminada que contribuyan a su pleno ejercicio de derechos e inclusión social.

Actualmente la mejora en la calidad de vida de los estudiantes pertenecientes al programa, es uno de nuestros objetivos fundamentales. Es así como el Programa se enfoca en aspectos fundamentales en relación a este constructo (1) satisfacción personal con la vida; (2) competencia y productividad individual en el trabajo; (3) sentimientos de autodeterminación e independencia; (4) sentimientos de pertenencia e integración en la comunidad (Schalock y Keith, 1993). La utilización de este modelo, nos permite obtener importantes predictores de la satisfacción con la vida en personas con discapacidad física y visual (Verdugo, 2006).

2.2. El concepto de tutorías pares:

Desde la universidad se ha buscado dar énfasis en las tutorías entre pares, si bien este no es un fenómeno nuevo, de hecho, en el contexto de la revolución francesa el profesorado debió usar como recurso docente a los estudiantes “más aventajados” para suplir la falta de medios disponibles ante la masiva entrada de estudiantes a las aulas (Fernández, 2007). Del mismo modo, durante el siglo XIX en Inglaterra se registra una de las primeras experiencias organizadas, llamada “sistema monitorial” de Lancaster y Bell, que se extendió rápidamente a varios países, incluido EE.UU., donde se ha usado la tutoría-par. Por otra parte, las tutorías entre pares se fundamentan principalmente en teorías relacionadas con el avance hacia la zona de desarrollo próximo (ZDP) y la experiencia de aprendizaje mediado. La ZDP es entendida como la distancia entre el nivel de desarrollo real del estudiante, tal y como puede ser determinado a partir de la resolución de problemas, y el nivel más elevado de desarrollo potencial, en colaboración con sus iguales más capacitados (Vygotsky, 1956, citado en Bustamante, 1978). El tutor como mediador en el aprendizaje entrega sus conocimientos al tutorado a través de la experiencia significativa, que es una característica propia de la interacción humana.

Es por lo anterior que la tutoría entre pares como estrategia pedagógica toma mayor relevancia, ya que generalmente compañeros de semestres más avanzados apoyan a sus pares de semestres inferiores, principalmente de

ingreso reciente, en el refuerzo de los procesos de aprendizaje dentro de un área disciplinar, su forma de ejecución contempla el reunirse en pequeños grupos o en pareja (Torrado, Manrique y Ayala, 2016). Más aún, como se ha presentado a lo largo del texto, enfatizamos el trabajo en función de las dimensiones de calidad de vida, es posible contar un modelo relacionado con el contexto, que se ajuste a los valores y creencias junto con el comportamiento y actitudes de los estudiantes.

3. Principales resultados del trabajo

El trabajo es desarrollado el I y II semestre 2008 y I semestre 2019 por medio de un diseño pre y post test, que permite comparar los resultados de calidad de vida logrado a través de 12 estudiantes tutorados, de carreras de pre-grado pertenecientes al programa de inclusión UCM, quienes presentan discapacidad, visual y física.

Para evaluar la calidad de vida de los estudiantes que han sido tutorados se utiliza la escala INICO-FEAPS de Evaluación Integral de la Calidad de Vida de personas con discapacidad intelectual o del desarrollo (Verdugo, *et al.*, 2013) para personas mayores de 18 años siempre que realicen algún tipo de actividad laboral, profesional u ocupacional. Es un instrumento con suficientes evidencias de validez y fiabilidad que permite a los profesionales que trabajan en el ámbito de la discapacidad llevar a cabo prácticas basadas en la evidencia. Nos permite subrayar la importancia de las opiniones y experiencias del propio individuo, así como justificar los programas y actividades en función de los avances medibles en logros personales de los estudiantes tutorados. El uso de este instrumento sirve para lograr la mejora del bienestar de las personas en sus contextos culturales (Verdugo, *et al.*, 2013).

Esta escala nos entrega los siguientes resultados:

Tabla 1:

Resume resultados dimensiones calidad de vida de estudiantes con tutorías pares

Dimensión CDV	Percentil	
	2018	2019
Año		
Autodeterminación	83	84
Derechos	84	84
Bienestar Emocional	51	50
Inclusión Social	58	63
Desarrollo Personal	65	63
Relaciones Interpers	66	63
Bienestar Material	63	63

Bienestar Físico	25	16	25
------------------	----	----	----

Como es posible evidenciar en la tabla la dimensión Inclusion social, el primer semestre del año 2018 se encuentra en el percentil 58, mientras que el primer semestre del año 2019 en el percentil 63, teniendo un aumento de 5 puntos en relación a la primera medición más 5 puntos. En cuanto a la dimensión de autodeterminación, Bienestar emocional, esta presenta un aumento de un punto, en tanto la dimensión derechos se mantiene. La dimensión de bienestar físico entre el II semestre del 2018 y el I semestre del 2019, se produce una importante variación, de un aumento de 9 puntos versus el último semestre evaluado.

Es así cómo es posible visualizar que a partir de estos resultados en el ámbito de la inclusión social existe una variación en los estudiantes que presentan tutoría, lo que responde específicamente al apoyo que los tutores entregan en el área de inserción a la vida universitaria.

Por otra parte, al realizar la comparación con estudiantes sin tutoría en el ámbito de calificaciones, nos encontramos con la siguiente información:

Tabla 1: representa calificaciones obtenidas por estudiantes con y sin tutoría par.

	2017	2018
Estudiante sin tutoría	4.7	4.8
Estudiante con tutoría	4.3	4.7

Fuente: elaboración propia

Al comparar los resultados obtenidos por los estudiantes con discapacidad, que reciben tutorías entre pares es posible evidenciar que en segundo semestre 2017 y primer semestre 2018, los estudiantes adquieren un avance de entre 1 y 4 décimas en cada semestre, lo que implica un avance académico reflejado en sus calificaciones, promediando durante el año 2017 un promedio de 4.7, sin tutoría y 4.3 con apoyo de tutores; mientras que el 2018 4,8 sin tutoría y 4,7 con tutoría, de un universo de 6 y 12 tutores respectivamente.

4. Principales conclusiones del trabajo:

Los estudiantes con discapacidad egresan en bajo porcentaje de las instituciones de educación superior tal y como menciona el Estudio Nacional de la Discapacidad (ENDISC, 2015), es por ello que la retención de los estudiantes es una de las preocupaciones del Programa de Inclusión y el Centro de Tutoría, como soporte para afrontar las dificultades que se presentan en el transcurso de los primeros años de estudios universitarios. Dado este contexto, es fundamental la participación de los tutores pares de inclusión, los cuales desempeñan una

labor fundamental en el proceso de adaptación académica y a la vida universitaria.

Los tutores que realizan su labor con los estudiantes con discapacidad se desempeñan en diferentes facultades de la universidad: educación, ingeniería, ciencias sociales y salud. De acuerdo a la experiencia en educación superior.

La experiencia de la tutoría entre pares en educación superior, es una instancia de aprendizaje y colaboración, en la cual ambos, tutor y tutorado, se ven beneficiados; el primero recibe formación continua en diversas temáticas relacionadas con su función. El tutorado, por su parte refuerza contenidos previos y adquiere nuevos conocimientos académicos, además tiene la oportunidad de desarrollar y fortalecer habilidades sociales, y de esta manera integrarse con mayor facilidad a la vida universitaria.

La calidad de vida y el fortalecimiento de ella en educación superior ya sea en universidades o en centros de formación técnica, permitirán que los estudiantes, tanto tutores como tutorados logren conocer información acerca de las áreas de vida más importantes de una persona desde la perspectiva de sí mismas favoreciendo de esta manera todas aquellas acciones tendientes a la visión de la discapacidad desde un enfoque de derechos, donde es la misma persona con discapacidad quien tome sus decisiones, teniendo en cuenta un comportamiento autodeterminado, que permita el fortalecimiento de la autonomía; metas, opiniones y preferencias personales; decisiones y elecciones (Verdugo, *et al.*, 2013).

El aumento en la dimensión de calidad de vida, inclusión social, nos da muestras del importante cambio que es para los estudiantes con discapacidad el ingreso a la universidad y como estas habilidades se van fortaleciendo a medida se su avance curricular. Por tanto, las adquisiciones de estas habilidades tributan de manera directa en la permanencia de estos estudiantes en la universidad, siendo una práctica de integración que reduce el abandono de las aulas, al aumentar las herramientas que aumentan la calidad de vida de los estudiantes que presentan algún tipo de discapacidad.

Los espacios sistematizados y organizados en educación superior entre pares tienen sus beneficios comprobado, pues refuerzan hábitos de estudio, mejoran el rendimiento académico, otorgan motivación para estudiar y aumentan el promedio de calificaciones; y, al mismo tiempo, los tutores se favorecen al afianzar sus conocimientos, adquirir valores de solidaridad entre pares, adoptar habilidades de comunicación, obtener experiencia docente y habilidades pedagógicas (Torrado, 2016).

Referencias.

- Bustamante., M. (1978). El desarrollo psicológico del niño según la psicología soviética. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 10(3), 411–422.
- Campillo, M., Martínez-Guerrero, J. & Valle.R. (2012). Modelos para implementar prácticas educativas en la educación superior. En J. Arriaga García de Andoaín y otros, *II CLABES, Segunda Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en la Educación Superior*, (pp.426-433). Madrid: E.U.I.T.
- Matus, J. (2012). Integración A La Vida Universitaria. Segunda Conferencia Latinoamericana Sobre El Abandono En La Educación Superior, 3. Retrieved from <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/904>
- Noguez, S. (2002). El desarrollo potencial de aprendizaje. Entrevista a Reuven Feuerstein. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4 (2). Consultado el día de mes de año en: <http://redie.uabc.mx/vol4no2/contenido-noguez.html>
- Rubio, L. P. (2009). La tutoría entre pares como apoyo al proceso de aprendizaje de los estudiantes de primer ingreso: ¿Aprendizaje mutuo? X Congreso Nacional de Investigación Educativa, 1–12. Retrieved from http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_14/ponencias/0187-F.pdf
- Ministerio de Desarrollo Social (2015). Segundo estudio de la discapacidad, en Chile. Centro de estudios Servicio Nacional de la Discapacidad. Santiago de Chile
- Schalock, R. (Ed.). (1996). *Quality of life. Vol. 1: Its conceptualization, measurement and use*. Washington, D.C.: American Association on Mental Retardation.
- Verdugo, M (2000). Autodeterminación y calidad de vida en los alumnos con necesidades especiales. *Siglo Cero*, 31 (3), 5-9.
- Verdugo, M. (2003). *De la segregación a la inclusión escolar*. Salamanca: INICO.
- Verdugo, M. (2006). *Cómo mejorar la calidad de vida de las personas con Discapacidad*.Salamanca: Amarú
- Verdugo, M., Gómez, L., Arias, B., Santamaría, M., Clavero, D. y Tamarit, J. (2013). *Escala INICO-FEAPS: Evaluación Integral de la Calidad de Vida de personas con Discapacidad Intelectual o del Desarrollo*. Salamanca: Publicaciones del INICO.

VIVÊNCIAS ACADÊMICAS E UNIVERSIDADE: promoção de saúde e desenvolvimento humano no combate à evasão

Línea 4. Prácticas de integración universitaria para la reducción del abandono

Crislaine Luisa Araújo

crislaine.araujo@unifal-mg.edu.br

Brazil

Universidade Federal de Alfenas - UNIFAL

Cláudia Gomes

cq.unifal@gmail.com

Brazil

Universidade Federal de Alfenas

RESUMO: Com base nos postulados da Psicologia Histórico Cultural, mais precisamente, os estudos de Vygostky, este estudo, parte da premissa de que a Educação Superior, não contempla efetivamente o desenvolvimento afetivo e relacional dos acadêmicos, ao desconsiderar que os contextos universitários, são atravessados por demandas não só objetivas, mas fundamentalmente subjetivas para a constituição do desenvolvimento humano na vida adulta e visa analisar as demandas para a Psicologia Escolar para a promoção de saúde na universidade e combate à evasão. O relato de experiência se baseia no desenvolvimento de uma pesquisa-intervenção, desenvolvida a partir dos postulados da Epistemologia Qualitativa e desenvolvida no interior de uma Universidade Federal Sul Mineira. Para tanto, foram convidados para participação da pesquisa, os discentes de graduação por meio de e-mail, e o público-alvo da pesquisa foi de doze discentes pertencentes aos cursos de Física Licenciatura, Letras Licenciatura, Biomedicina, Medicina, Odontologia, História, Ciências Biológicas, cursando entre o 1º e 8º períodos. A realização da pesquisa se deu por meio de grupos de discussão, onde foram realizados sete encontros semanais de discussões, ao longo do segundo semestre de 2018, com o objetivo de desvelamento das condições e constituições da vivência universitária. Diante dessa discussão, foi necessário como recurso metodológico para a realização das intervenções a utilização de diferentes materialidades mediadoras, dentre as quais se destacam, os poemas, fotos, figuras e pinturas que foram observadas, analisadas e debatidas de forma grupal e coletiva entre os acadêmicos. As intervenções objetivaram problematizar elementos de vivências acadêmicas que permeiam o desenvolvimento humano na vida adulta, analisando questões que

permeiam o sofrimento psíquico dos discentes na universidade. A partir da organização das informações construídas ao longo dos encontros, foi possível definir alguns indicadores de análise, dentre os quais destacam-se: representação acadêmica; vinculação estudo e vida; perspectivas profissionais. Estes indicadores foram objeto de discussão e análise no decorrer do trabalho. O relato de experiência indica um campo importante de atuação da Psicologia Escolar no contexto do Ensino Superior, na busca de construir esforços e estratégias adequadas para promoção de saúde e desenvolvimento discente, coma proposta de melhorar condições de permanência e redução da evasão. No entanto, evidenciamos que se faz necessária, a problematização de elementos institucionais, curriculares, e, sobretudo relacionais vivenciados pelos discentes e docentes para a realização de uma análise das questões que permeiam a educação superior frente à evidência do sofrimento psíquico do aluno e contribuem de forma direta ou indireta para a evasão escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Desenvolvimento Humano. Vivências Acadêmicas, Subjetividade. Permanência e Evasão.

1 INTRODUÇÃO

O cenário da educação brasileira mudou muito na última década, com um crescimento considerável do sistema educacional. No tocante à Educação Superior houve a criação e expansão de novas instituições de Ensino Superior. O intuito dessa expansão é atender às mudanças relacionadas à globalização que exige a participação no mercado de forma ativa frente à complexidade concorrencial do mercado (CUNHA *et al.*, 2014).

Ainda de acordo com o autor, na primeira década do século XXI, a preocupação com a formação profissional de qualidade, com a demanda por profissionais de nível superior tem crescido muito. Sendo essa demanda, contrastada com a pequena oferta de vagas dos cursos superiores nas instituições públicas, tornando-se necessário que o governo federal, juntamente com seus governos estaduais e até alguns municipais a ampliação e implementação de programas de democratização do acesso ao Ensino Superior brasileiro.

A inserção no mercado de trabalho pelos jovens no mundo e especificamente no caso do Brasil, está diretamente relacionada aos anos dedicados à escola. Onde o desemprego, o subemprego e a informalidade do trabalho têm relação direta com a baixa escolaridade média, e ainda com a baixa qualidade da educação oferecida, observa-se que os jovens vêm apresentando deficiências educacionais sérias em contraponto às exigências atuais do mercado de trabalho. Outra questão agravante dessa questão, no que diz respeito à realidade brasileira, consiste no ciclo vicioso, onde os jovens são inseridos precocemente no mercado de trabalho, sendo provenientes principalmente de famílias mais pobres, o que traz como realidade baixa

escolarização, postos mais baixos, mal remunerados, e assim reproduz-se constantemente esta realidade (SANTOS; GIMENEZ, 2015).

As mais recentes políticas de ampliação do acesso ao ensino superior, datam do início dos anos 2000, abarcando programas e ações em busca da expansão universitária, por meio de ampliação do Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), Programa Universidade para Todos (PROUNI), na rede privada de ensino superior; Programa de Apoio aos Planos de Restruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), destinado as universidades federais e criação de Institutos Federais de Ensino Superior (IFES), criação e manutenção dos Campi. Em 2012, foi ainda implementado o sistema de ingresso por meio de cotas sociais e raciais (SANTOS JÚNIOR; REAL, 2017).

Com relação às questões de acesso e permanência no ensino superior brasileiro, Oliveira (2016) pontua em seu trabalho sobre evasão no Ensino Superior, de que dados apontam que, no ano de 2013, a taxa de evasão nos cursos presenciais da rede privada no país, atingiu o percentual de 27,4%, enquanto que na rede pública esse percentual é de 17,8%. Nos cursos EAD, o problema é ainda mais acentuado chegando a 29,2% na rede privada e 25,6% na rede pública, sendo que na modalidade de EaD, a evasão supera os índices de 28%.

Todas essas mudanças no perfil estrutural da universidade trouxeram ainda mudanças nos perfis do público atendido por estas universidades, trazendo consigo novas expectativas e ideologias a respeito da formação universitária e dos projetos de vida relacionados ao fato de cursar o ensino superior (PETRONI; SOUZA; PEREIRA, 2012).

E assim, segundo Araújo e Gomes (2017), o ingresso na universidade caracteriza-se não só por ser um período de conquistas, mas um período de maior vulnerabilidade e desenvolvimento de sofrimento psíquico, uma vez que distancia o jovem do núcleo familiar e o insere em um contexto que requer novas posturas e responsabilidades. Dessa forma, os estudantes universitários ficam sujeitos a potentes estressores, tais como rede de apoio deficiente, sobrecarga de conhecimentos, dificuldade na administração do tempo, responsabilidade e expectativas sociais diante da vida acadêmica.

Com base na discussão das condições de permanência e desenvolvimento, e embasados na concepção de Vygotsky (2007), defende-se que é por meio das relações e das trocas com o outro que o ser humano se constrói e é de acordo com a qualidade dessas relações interpessoais que o que corre o desenvolvimento afetivo. Por isso é fundamental que as relações interpessoais sejam positivas, de modo a promover o desenvolvimento e a motivação na realização das atividades no cotidiano.

Silva e Tuleski (2015), pontuam que se as relações sociais são constitutivas da formação psicológica saudável ou patológica, faz-se de

fundamental importância a superação da tendência em culpabilizar o sujeito pelo sofrimento psíquico, reconhecendo as formas materiais de vida e as condições objetivas e/ou subjetivas responsáveis pelo desenvolvimento humano saudável ou patológico.

De acordo com a perspectiva Histórico-Cultural, segundo Moraes (2009), incidir sobre o sofrimento psíquico consiste em desenvolver estratégias que promovam a compreensão dos processos que produzem a alienação, de forma que o sujeito comece a reconhecer as suas determinações, o motivo de suas ações e pensamentos, além das suas consequências reais para si mesmo e para os outros. Essa postura crítica permite a identificação de vontades e potencialidades, contribuindo para que o mapeamento dos impasses e dificuldades e construção de alternativas de superação dessa condição.

Com base nos postulados da Psicologia Histórico Cultural, mais precisamente, os estudos de Vygostky, este estudo, parte da premissa de que a Educação Superior, não contempla efetivamente o desenvolvimento afetivo e relacional dos acadêmicos, ao desconsiderar que os contextos universitários, são atravessados por demandas não só objetivas, mas fundamentalmente subjetivas para a constituição do desenvolvimento humano na vida adulta e visa analisar as demandas para a Psicologia Escolar para a promoção de saúde na universidade e combate à evasão.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O relato de experiência se baseia no desenvolvimento de uma pesquisa-intervenção, desenvolvida a partir dos postulados da Epistemologia Qualitativa e desenvolvida no interior de uma Universidade Federal Sul Mineira,

Para tanto, foram convidados para participação da pesquisa os discentes de graduação, por meio de e-mail, e o público-alvo da pesquisa foi de doze discentes, dos cursos de Física Licenciatura, Letras Licenciatura, Biomedicina, Medicina, Odontologia, História, Ciências Biológicas, cursando entre o 1º e 8º períodos.

A realização da pesquisa se deu por meio de grupos de discussão, onde foram realizados sete encontros semanais de discussões, ao longo do segundo semestre de 2018, com o objetivo de desvelamento das condições e constituições da vivência universitária.

Diante dessa discussão, foi necessário como recurso metodológico para a realização das intervenções a utilização de diferentes materialidades mediadoras, dentre as quais se destacam, os poemas, fotos, figuras e pinturas que foram observadas, analisadas e debatidas de forma grupal e coletiva entre os acadêmicos. As intervenções objetivaram problematizar elementos de vivências acadêmicas que permeiam o desenvolvimento humano na vida adulta,

analisando questões que permeiam o sofrimento psíquico dos discentes na universidade.

Conhecer os discentes nos auxilia no processo de compreensão de suas falas e de suas vivências, torna possível o conhecimento das mediações que compõem os participantes enquanto sujeitos, para que o pesquisador consiga ir além da aparência, em busca da essência, do não dito, do sentido (AGUIAR; OZELLA, 2013).

A partir da organização das informações construídas ao longo dos encontros, foi possível definir alguns indicadores de análise, dentre os quais destacam-se: representação acadêmica; vinculação estudo e vida; perspectivas profissionais.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

O quadro abaixo (quadro 1), apresenta a resposta dos discentes em relação a um questionário sobre a vivência acadêmica e suas percepções a respeito dessa vivência. No quadro serão apresentadas respostas relacionadas à representação acadêmica, à vinculação estudo e vida e perspectivas profissionais.

REPRESENTAÇÃO ACADÊMICA	<p>Acredito que para os meus colegas de faculdade eu sou...</p> <ul style="list-style-type: none"> - Alguém que não tem pressa para formar e “perde” o tempo com a extensão. Os meus amigos me apoiam e sou parte da “base” para superar qualquer dificuldade e comemorar as alegrias. - Muito esforçada que corre atrás dos objetivos. - Indiferente para alguns e querida por outros.
	<p>Para ser um discente com bons resultados é necessário...</p> <ul style="list-style-type: none"> - Aos olhos da faculdade é ter boas notas, estar em vários projetos, publicar muito. Aos meus olhos é arquivar conhecimentos diversos, sem levar em consideração apenas o desempenho acadêmico. - Dedicar tempo para conseguir realizar todas as atividades propostas pela grade e buscar sempre participar de atividades para melhorar o currículo. - Ter foco, cronograma e uma busca contínua de conhecimento a tudo o que diz respeito à área de atuação.

VINCULAÇÃO ESTUDO E VIDA	<p>Escolhi estudar nessa Universidade porque...</p> <ul style="list-style-type: none"> - Está localizada na minha cidade (residência), ser gratuita e referência no estado de Minas Gerais. - É federal e não tem que pagar mensalidade e por ser mais próxima de minha casa. <p>Foi a segunda opção que tive e resolvi arriscar.</p>
	<p>Acho a proposta pedagógica do meu curso...</p> <ul style="list-style-type: none"> - Em alguns momentos inadequada por não “ouvir” os discentes na sua elaboração, mas possui uma boa grade curricular e prepara bem para a atuação profissional. - Razoável. No início achava excelente, professores empenhados. Na atualidade não vejo tanto empenho nas propostas pedagógicas. <p>Excelente.</p>
PERSPECTIVAS PROFISSIONAIS	<p>Escolha do curso...</p> <ul style="list-style-type: none"> -Tenho interesse por aviação e a física sempre esteve presente neste contexto e por perceber que há vários paradigmas/dificuldades para se ensinar e aprender Física. - Estou na área da educação e esse curso abre portas para melhores salários na área. - Era o com mais janelas dentro dos cursos da saúde na UNIFAL, pois achei que daria mais tempo para estudar para o ENEM. Eu desenvolvi depressão no cursinho e precisava fugir da pressão de morar em Itajubá.
	<p>Meu futuro profissional depende de minha formação pois...</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tenho que ter responsabilidade com a minha prática profissional e qual o impacto das pessoas ao meu redor. - É o que minha família espera de mim, sou uma das únicas no ensino superior na família. - É com ela que terei a base e segurança para atuar na área que escolhi.

Quadro 1 – Indicadores e falas dos participantes

No que diz respeito ao indicador de representação acadêmica, as falas descritas apontam para a preocupação dos discentes em não estar atendendo ao esperado para sua formação, eles temem não conseguir estar cumprindo créditos, não estar realizando pesquisa em laboratório, se preocupam em não corresponderem às expectativas, uma vez que o ideário social é de que eles vão pra Universidade para estudar, para conseguir a inserção profissional.

Esse discurso é afirmado Valore e Selig (2010) como sendo decorrente da visão do perfil de profissional que se busca para o mercado de trabalho na atualidade, onde a perspectiva por um emprego estável tende ao declínio e busca por projetos de carreira mais autônomos tem se intensificado. O que cobra

do universo acadêmico, enquanto preparação para o mercado de trabalho, maior comprometimento, dedicação, competência no processo de formação.

Fica evidente a sensação de descontentamento com o ambiente acadêmico e o sentimento de tristeza ao não se sentir realizado no curso ou na Universidade, gerando ainda sentimentos de insatisfação, temor de não inserção no mercado de trabalho, desvalorização profissional e comportamentos de competitividade, entre os discentes, entre os cursos.

Segundo Dias (2009), a vivência universitária revela uma cultura do individualismo exacerbado e competitividade por melhores notas, melhores currículos, demonstrando uma interdependência entre características que devam estar presentes no contexto acadêmico e serem levadas para o campo de atuação profissional, caso se almeje inserção no mercado de trabalho. O jovem universitário então fica vulnerável ao mercado de trabalho que se encontra cada vez mais competitivo e excludente. Esse processo marca a vivência acadêmica e a subjetividade do discente.

A partir dos fragmentos dos relatos do indicador de vinculação estudo e vida, evidenciamos que os acadêmicos percebem em seu processo formativo, um excesso de conteúdo e a falta de didática, com preocupação de que esse excesso de conteúdo, interfira no aprendizado das disciplinas. Além da questão do conteúdo, percebe-se a necessidade do uso de metodologias diferenciadas e mais alinhadas com o perfil dos discentes.

Segundo Tenório *et al.* (2016), o ensino na universidade ainda traz consigo um estilo tradicional, que não estimula a busca ativa do conhecimento, uma vez que de acordo com estes autores, a percepção dos discentes é que as aulas ministradas pelos professores, não tem a participação do estudante em seu processo de aprendizado, existindo ainda uma ansiedade subjetiva devido a relação de afastamento percebida pelos discentes em relação aos docentes, gerando sentimentos de tensão, e limitações no processo de busca de conhecimento.

As falas apontam ainda para a compreensão do processo formativo somente por assimilação, sem reflexão e aponta ainda que tem a percepção de que os docentes não se preocupam com o aprendizado deles, mas somente com atender o cronograma proposto. O que se evidencia é que a formação acaba fragmentando o desenvolvimento do sujeito, por meio de uma lógica do desenvolvimento profissional, trata-se então de uma discussão do uso da técnica pela técnica em si e não pelo aprendizado.

De acordo com Andrade *et al.* (2014), a formação universitária reconhece a questão das demandas sociais e com isso constrói suas prerrogativas sobre condutas e habilidades a serem desenvolvidas com essa formação. Nesse contexto, a relação docente-discente, a qualidade do ensino, a fragmentação do saber, a metodologia de ensino-aprendizagem, a estrutura curricular são

fatores que pedem uma revisão para uma prática mais integrada, não realizada de forma fragmentada

No que diz respeito às perspectivas profissionais, os relatos apontam um medo e incerteza do futuro, o que interfere nas vivências acadêmicas, com a presença do medo do enfrentamento decorrente do sentimento de fracasso, medo do julgamento quanto aos resultados obtidos nas disciplinas, quanto à sua formação e insegurança quanto ao tipo de profissional que eles vão se tornar.

Matos (2013) enfatiza que a entrada na Universidade não deve ser analisada isoladamente, devendo ser discutidas em seus aspectos econômicos, históricos, culturais, vez que, a sociedade volta-se para o sujeito com expectativas a respeito do êxito acadêmico e esse sujeito internaliza essa expectativa. Dessa forma, no processo de formação universitária, esse aprender ganha um novo significado, por requerer novas responsabilidades, por abranger aspectos como a escolha de uma carreira, estabelecimentos de novos compromissos e responsabilidades.

Assim sendo, observa-se no discurso apresentado que a Universidade se apresenta enquanto um lócus de desenvolvimento na vida adulta e, para além da formação para o mercado de trabalho, constitui-se enquanto um espaço de construção de competências para o ingresso na vida adulta e profissional ao favorecer por meio da formação, um espaço de autonomia e independência.

Segundo Silva *et al.* (2015), o período de vivência universitária implica do desenvolvimento de maturidade psicoafetiva e consolidação de novos papéis para o desenvolvimento de uma identidade pessoal e profissional. O espaço universitário é o lugar de desenvolvimento psicossocial, sendo palco de muitos conflitos, e para isso, as universidades devem se preparar para ajudar com esse processo não ocorra de forma que seja permeada por sentimentos de solidão, isolamento, sentimento de não ser visto, percebido.

Esse processo de formação discente se propõe a focar mais na pessoa e menos na instrumentalização técnica do sujeito, focando mais a dimensão social e emocional, na totalidade da pessoa humana e menos na dimensão intelectual e cognitiva. A ênfase técnico-científica, produz um discurso desumanizado, trazendo como resultado, o sentimento de isolamento, de falta de identidade, se traduzindo na formação de profissionais emocionalmente despreparados para lidar com o outro, e afetivamente desconectados com a dimensão biopsicossocial e espiritual de todo o fenômeno humano (SOUZA, LEMKUHL, BASTOS, 2017).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O relato de experiência indica um campo importante de atuação da Psicologia Escolar no contexto do Ensino Superior, na busca de construir esforços e estratégias adequadas para promoção de saúde e desenvolvimento

discente, coma proposta de melhorar condições de permanência e redução da evasão. No entanto, evidenciamos que se faz necessária, a problematização de elementos institucionais, curriculares, e, sobretudo relacionais vivenciados pelos discentes e docentes para a realização de uma análise das questões que permeiam a educação superior frente à evidência do sofrimento psíquico do aluno e contribuem de forma direta ou indireta para a evasão escolar.

Entendemos que são várias as formas de enfrentamento do fenômeno do adoecimento no contexto universitário, no entanto, as possibilidades de impactos positivos das propostas parecem todas alinhadas a um debate institucional, que se distancie das leituras individualizantes atualmente ainda presentes, e que fortalecem a penalização dos sujeitos em situação de sofrimento.

Para tanto, entendemos que a melhoria nas relações interpessoais, entre pares e na relação com os professores, promovida por espaços de diálogo e de troca, permite o desenvolvimento global dos estudantes, contribuindo para minimizar o sofrimento psíquico. Sendo fundamental que as Universidades disponham de espaços de acolhimento e escuta, por meio de serviços e programas de saúde mental e Psicologia Escolar, comprometida com os pressupostos do desenvolvimento humano na vida adulta, a partir das análises coletivas dos modos de vida.

Por fim, consideramos que qualquer forma de enfrentamento do sofrimento psíquico no contexto universitário demanda uma ação política e institucional, para além da identificação, apoio e acolhimento do adoecimento, mas sim com enfoque as ações no contexto universitário à promoção de saúde, a partir das mais diversificadas atividades, como esporte, lazer cultura, entre outros, dentre as quais a Psicologia Escolar se fundamenta como um campo de interface central às discussões.

REFERENCIAS

Aguiar, W.M.J., Ozella, S. (2013). Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. *Rev. Bras. Estud. Pedagog.*, Brasília, v. 94, n. 236, p. 299-322.

Andrade, J.B.C. Sampaio, J.J.C., Farias, L.M., Melo, L.P., Sousa, D.P., Mendonça, A.L.B., Moura Filho, F.F.A., & Cidrão, I.S.M. (2014). Contexto de formação e sofrimento psíquico de estudantes de medicina. *Rev. Bras. Educ. Med.*, Rio de Janeiro, v. 38, n. 2, p. 231-242.

Araújo, C.L., Gomes, C.(2017). Educação Universitária e Saúde Mental: problematizando questões. In: I Simpósio de Educação: articulando a graduação e a pós-graduação na produção do conhecimento, 2017, Alfenas. Anais... Alfenas: UNIFAL, 2017.

Cunha, L.C.V., Silva, A.R., Plantullo, V.L., Paiva, D.L. (2014). Políticas públicas de incentivo à educação superior brasileira: acesso, expansão e equidade. *Revista de Iniciação Científica, Tecnológica e Artística*, v. 4, n. 4.

Dias, M.S.L. (2009). Sentidos do trabalho e sua relação com o projeto de vida dos formandos. 2009. Tese de Doutorado em Psicologia, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

Matos, N.A. (2013). Conhecendo o sofrimento psíquico dos universitários da Faculdade de Ceilândia. 2013. 70 f. Monografia (Bacharelado em Terapia Ocupacional) – Universidade de Brasília: Brasília.

Moraes, R.J.S. (2009). Trabalho alienado e adoecimento psíquico da classe trabalhadora: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural. 2009. 81 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Psicologia). Universidade Federal do Paraná: Curitiba.

Oliveira, E. (2016). Evasão universitária no Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Economia. 2016. 129 f. Dissertação (Mestrado em Administração) - Universidade Federal de Alfenas, Varginha, MG.

Petroni, A.P., Souza, V.L.T., Pereira, A.M.S. (2012). Promoção de ambientes saudáveis na formação superior: uma revisão crítica. In: II Congresso Nacional RESAPES-AP: Apoio Psicológico no Ensino Superior: olhar para o futuro, 2012, p. 216-226.

Santos, A.L.S., Gimenez, D.M. (2015). Os jovens e o mercado de trabalho: evolução e desafios da política de emprego no Brasil. *Estudos Avançados*, Campinas, v. 29, n. 85, p. 153-168.

Santos Júnior, J.S., Real, G.C.M. (2017). A evasão na educação superior: o estado da arte das pesquisas no Brasil a partir de 1990. *Avaliação* (Campinas), Sorocaba, v. 22, n. 2, p. 385-402.

Silva, M.A. S., Tuleski, S.C. (2015). Patopsicologia Experimental: Abordagem histórico-cultural para o entendimento do sofrimento mental. *Estud. psicol.* (Natal), Natal, v. 20, n. 4, p. 207-216.

Souza, M.V.C., Lemkuhl, I., Bastos, J.L. (2015). Discriminação e sofrimento psíquico de graduandos da Universidade Federal de Santa Catarina. *Rev. Bras. Epidemiol.*, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 525-537.

Tenório, L.P., Argolo, V.A., Sá, H.P., Melo, E.V. & Costa, E.F.O. (2016). Saúde Mental de Estudantes de Escolas Médicas com Diferentes Modelos de Ensino. *Rev. Bras. Educ. Med.*, Rio de Janeiro, v. 40, n. 4, p. 574-582.

Valore, L.A., Selig, G. A.(2010). Inserção profissional de recém-graduados em tempos de inseguranças e incertezas. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, Rio de Janeiro, v. 10, n. 2, p. 390-404.

Vygotsky, L.S. (2007). A Formação Social da Mente. 7ª edição. São Paulo: Martins Fontes.

Conocimiento, interpretación y uso de las normas como forma de disminuir la deserción.

Línea Temática: 4. Prácticas de integración universitaria para la reducción del abandono - Prácticas de acceso, inducción, orientación.

Laura Bayona

carolinabayonab@outlook.com

Colombia Fundación Universitaria San Mateo

Sahira Oliveros

psicopedagoga@sanmateo.edu.co

Colombia Fundación Universitaria San Mateo

Jorge Saldarriaga

gesconvivencia@sanmateo.edu.co

Colombia Fundación Universitaria San Mateo

RESUMEN

La presente ponencia aborda la problemática del abandono escolar en la educación superior en la Fundación Universitaria San Mateo; esta problemática ha conllevado a realizar el proyecto “*Conocimiento, interpretación y uso de las normas como medio para disminuir la deserción*”, que tiene como objetivo abordar una de las causales del abandono escolar asociado con el desconocimiento de las normas, procesos y reglamentos institucionales. Las líneas teóricas son construidas con los informes de deserción realizados por el Ministerio de Educación Nacional y SINNETC, los cuales conllevan a realizar acciones enfocadas al fortalecimiento de la inducción a estudiantes nuevos mediante la implementación de mecanismos de comunicación y acompañamiento de los estudiantes de primeros semestres por parte de la unidad de permanencia y graduación, así como de docentes y directores de programas enfocados a esta población.

Descriptores o palabras clave: deserción estudiantil, mejora de la permanencia, reglamento estudiantil, normas institucionales, procedimientos institucionales.

1. INTRODUCCIÓN.

Actualmente, Latinoamérica atraviesa una problemática que ha afectado a diversos países de la región: la deserción estudiantil en la educación superior. Estudios permiten comprender que, para el año 2005, de 11 países estudiados (República Dominicana, Bolivia, Uruguay, Brasil, Chile, México, Venezuela, Honduras, Colombia, Argentina y Cuba), solo los países Cuba y Argentina, tienen

un porcentaje de deserción menor al 40,0 %; los demás, incluida Colombia, superan el 45% de la deserción.

Esta problemática, que genera preocupaciones, ha mantenido su curso hasta nuestros tiempos, puesto que la deserción ha estado inmersa en las dinámicas de educación superior en Colombia; a partir de los estudios que ha venido realizando el Ministerio de Educación Nacional en relación con la deserción estudiantil, se ha podido identificar que las cifras se ubican entre el 45% y el 50%, lo cual significa que "...uno de cada dos estudiantes que ingresan al sistema no culmina sus estudios..." (Ministerio de Educación nacional, 2010, p. 67).

Sin lugar a duda, una situación alarmante que ha llevado a las instituciones de educación superior en Colombia a realizar diversas estrategias para disminuir el abandono e incentivar la permanencia estudiantil; el Ministerio de Educación Nacional (2010) expone tres estrategias que se han venido desarrollando en los últimos años. La primera estrategia consiste en el fortalecimiento de políticas de bienestar universitario (ley 30 de 1992); la segunda estrategia se relaciona con la orientación vocacional brindada desde la educación media hasta la culminación de la educación profesional (pregrado); y, por último, la tercera estrategia se relaciona con los programas de apoyo a los estudiantes, programas que se enfocan a la oferta de apoyos académicos, financieros, psicológicos y de gestión universitaria.

2. ANTECEDENTES PARA EL FOMENTO DE LA PERMANENCIA. FUS.

Al tener presente la problemática y estas propuestas realizadas en Colombia para disminuir la deserción en la educación superior, es importante resaltar que La Fundación Universitaria San Mateo no ha sido ajena a esta problemática de orden nacional, puesto que ha presenciado una cifra de deserción institucional del 26% (2009), situación que generó en la institución interés por fomentar la permanencia de los estudiantes de la institución a partir del programa plan de permanencia y graduación (2010 hasta la fecha), que adopta los Lineamientos de Política de Bienestar para las Instituciones de Educación Superior.

Dicho programa nació con el propósito fundamental de:

"...generar estrategias que contribuyan al acompañamiento y adaptación del estudiante al entorno universitario, aborda su tránsito desde la finalización de los estudios de la educación básica o media y el ingreso a la educación superior, integrando al núcleo familiar del estudiante dentro del proceso de formación, y aportando a través de acciones para la permanencia del estudiante, la continuidad dentro de la academia y la culminación del programa académico seleccionado." (Fundación Universitaria San Mateo, 2018, p.4)

Acorde con lo expuesto, las estrategias se encaminaron a la oferta de apoyos a nivel académico, financiero y del fortalecimiento los sistemas de información institucional. En relación a los *apoyos a nivel académico*, se han establecido estrategias como tutorías dirigidas a estudiantes de primeros semestres en áreas básicas del conocimiento (inglés, matemáticas, informática y lecto-escritura); y acompañamiento psicopedagógico que se enfoca en el acompañamiento a estudiantes entorno a dificultades de lecto-escritura, aprendizaje, orientación vocacional; además, se realizan redes de comunicación con padres de familia con el fin de fortalecer lazos familiares y fomentar espacios favorables de relación interpersonal.

A *nivel financiero*, el objetivo consiste en brindar apoyos que permitan a los estudiantes permanecer en la institución con formas accesibles de pago y matrícula. Por último, en relación con los *apoyos de sistemas de información*, se enfocó en la mejora y articulación de los sistemas de información institucionales para brindar información en tiempo real y visible para todos los usuarios.

¿CÓMO SURGE LA PROPUESTA?

A lo largo de la trayectoria del programa de Permanencia, las acciones han sido fortalecidas y constantemente evaluadas con el fin de establecer acciones cada vez más sólidas para disminuir el porcentaje de abandono escolar por diferentes causales; por tanto, el proceso de fortalecimiento ha implicado realizar indagaciones, tanto externas como al interior de la institución, frente a nuevos aspectos que inciden en la problemática de la deserción; acorde con las posturas expresadas por el Ministerio de Educación Nacional, "...El conocimiento de los diferentes tipos de abandono constituye la base para elaborar políticas efectivas con el fin de aumentar la retención estudiantil. Desde esta perspectiva, existen variables externas e internas que determinan la probabilidad de deserción de los estudiantes, siendo la más comunes las académicas y las socioeconómicas y las menos exploradas las individuales e institucionales..." (Ministerio de Educación nacional, 2010, p. 21).

En efecto la indagación continua sobre los diferentes tipos de abandono escolar permite fortalecer las estrategias para disminuir la deserción; en este sentido, el estudio realizado por SINNETIC⁶⁸ constituyó para la Fundación Universitaria San Mateo un referente importante para brindar nuevos proyectos y estrategias para incentivar la permanencia; dicho estudio expone cinco aspectos primordiales para reducir la deserción: evaluación centralizada, recreación de mercados de competencia entre docentes, reducción de la normatividad, y, esquemas diferenciales de matrícula con incentivos fiduciarios.

⁶⁸ Firma de consultoría e investigación enfocada en brindar datos y soluciones analíticas tomando como referencia la integración de datos, minería de datos para construir reportes con impacto investigativo y estratégico.

En relación con la reducción de la normatividad, el estudio resalta que existe una correlación que oscila alrededor de “0,43 y 0,47 en una escala que va desde -1 a 1” (SINNETC. 2018, pág. 1), entre el desconocimiento de la normatividad institucional con la deserción, puesto que la complejidad de las políticas, normas y estatutos afectan la permanencia de los estudiantes; por tanto, aquellas universidades que reducen su carga regulatoria, o plantean estrategias comunicativas para abordar estos estatutos, reglamentos y normatividad institucional, “han logrado reducir las cifras de deserción hasta en un 23%” (SINNETC. 2018, pág. 1).

Este hallazgo ha sido vital para la Fundación Universitaria San Mateo, puesto que, las dinámicas institucionales muestran que el **desconocimiento y desuso del reglamento estudiantil, de las normas y procedimientos institucionales** incide de manera directa en las dificultades que tienen los estudiantes en su proceso institucional desde que inician su formación, incluso hasta su etapa de graduación, aspecto que influye en la deserción institucional, ya que la cantidad de normas institucionales, y aspectos dispuestos en los reglamentos, aunado a la complejidad lingüística de estos lineamientos tiende a hacerlos complejos para los estudiantes que se encuentran en un proceso constante de formación y adaptación a la vida universitaria.

3. PLANTEAMIENTO DEL PROYECTO

Acorde con este antecedente de investigación, y en apoyo con el Fondo de Desarrollo para la Educación Superior (FODESEP), se ha propuesto el proyecto se ha propuesto el proyecto “*Conocimiento, interpretación y uso de las normas como medio para disminuir la deserción*” compuesto por cuatro fases: 1) ingreso a primer semestre de cada nivel académico, 2) tránsito del estudiante hasta penúltimo semestre del nivel académico, 3) estudiantes de semestres próximos a titulación, y 4) estudiantes en proceso de titulación.

En este momento, ha sido implementada la FASE 1, que tiene como objetivo disminuir la deserción por esta causa o por desconocimiento de la norma y su aplicación debido a la complejidad lingüística de los reglamentos, de las políticas y de los estatutos institucionales.

A continuación, se presentan los objetivos específicos con sus respectivas acciones:

OBJETIVOS	ACCIONES
-----------	----------

Fortalecer inducción estudiantes nuevos.	Socializar y aplicar por medio de casuística, situaciones de uso de la norma, reglamento estudiantil y procedimientos académicos mediante la Catedra Mateista. Conocer y aplicar el derechos y deberes de los estudiantes mediante la realización de un curso virtual, con el fin que sean llevados a cabo conforme a lo establecido en la Fundación Universitaria San Mateo.
Fortalecer la unidad de Permanencia y Graduación.	Fortalecer la unidad de Permanencia y Graduación con personal idóneo y mediante procesos de acompañamiento a estudiantes por psicopedagogía y psicología en relación a dificultades de carácter académico y psicosocial.
Establecer otros mecanismos de comunicación de la normatividad institucional.	Intervención en los medios de comunicación institucional, que tiene como objetivo que los estudiantes puedan comprender la importancia del conocimiento y debido uso del reglamento estudiantil, normas y procedimientos institucionales mediante piezas comunicativas claras para el lenguaje estudiantil.
Seguimiento y acompañamiento para la recepción y abordaje de dificultades, dudas e inquietudes frente a procedimientos propios de los primeros semestres de los ciclos formativos.	Conversatorios por parte de directores y coordinadores de programa mediante conversatorios que tienen como objetivo establecer encuentros cercanos con estudiantes de primer semestre y ampliar información con respecto a procesos propios a su ingreso en la institución.

Tabla 1. Objetivos de la Fase 1 en relación con sus respectivas acciones para la implementación del proyecto.

Los objetivos anteriormente descritos permitieron realizar estrategias claves para la ejecución de acciones conducentes a abordar los conocimientos, lineamientos y políticas durante el transcurso del periodo académico y no solo en un espacio concreto del inicio de las actividades académicas, pues esta ejecución paulatina contribuye a que los estudiantes puedan generar mayor adherencia a las normativas institucionales y aplicarlas en los contextos y tiempos establecidos.

4.RESULTADOS Y CONCLUSIONES.

Como resultados del proyecto, se han establecido tres indicadores de evaluación: percepción de los estudiantes, porcentaje de deserción estudiantil de primer

semestre, y mejora en los procedimientos académicos, los cuales han llevado a identificar los siguientes aspectos:

Percepción de los estudiantes:

Para la percepción frente a la implementación del proyecto, se tuvo en cuenta las acciones implementadas hacia la intervención de la Cátedra Mateísta, los encuentros realizados por directores de programa a estudiantes de primeros semestres de los ciclos formativos, y los encuentros con egresados de la Fundación Universitaria San Mateo.

Con respecto a la **inducción de los estudiantes nuevos por medio de la Cátedra Mateísta** en aspectos reglamentarios y normativos, los resultados que nos brinda el seguimiento y evaluación permitieron identificar que la asignatura Cátedra Mateísta es el medio más efectivo para dar a conocer el reglamento estudiantil, puesto que el espacio, al tener una regularidad semanal, permite que los conocimientos puedan ser abordados en diferentes sesiones, y de esta manera, identificar inquietudes de los estudiantes y plantear soluciones a las mismas.

Frente a esta estrategia se resalta la importancia de haber desarrollado este primer espacio de inducción con el uso de la metodología de aprendizaje experiencial, que conllevo a abordar las temáticas del Reglamento Estudiantil y sus procedimientos (cancelación de asignaturas, cancelación de matrícula, reintegro, reinducción, entre otros), mediante actividades de indagación, exploración y resolución de dificultades por medio de situaciones problemas creadas para el espacio. Además, fortalecer la cátedra usando un curso virtual que permite que el estudiante tenga una mayor apropiación del reglamento estudiantil en escenarios creativos y pensados para generar en ellos aprendizajes basados en problemáticas y experiencias cercanas a su contexto.

Lo anterior se evidencia en un número significativo de estudiantes que hicieron uso de los recursos y/o procedimientos que el reglamento estudiantil tiene estipulados para mejorar el bienestar del estudiante en la universidad, siendo esto otra evidencia de la aprehensión de los estudiantes a su reglamento.

Ahora bien, en relación con el **seguimiento académico por medio de conversatorios por parte de directores de programa** con el fin de abordar dudas, inquietudes y problemáticas que presenten estudiantes de primeros semestres de los programas académicos, puede concluirse que, en primera instancia, a nivel general los estudiantes manifestaron una buena percepción frente al desarrollo de estos espacios, así como resaltan su utilidad y la claridad con que los directores y coordinadores de programas resolvieron inquietudes.

Como acciones a resaltar, los programas Ingeniería Industrial e Ingeniería en Seguridad y Salud para el Trabajo realizaron apoyos didácticos, tales como folletos, que abordaban aspectos del reglamento estudiantil y, además, abordaban aspectos relacionados directamente con el programa académico con el fin de generar mayor interés y apropiación de la carrera. En este sentido, se considera un hallazgo y una oportunidad para que pueda implementarse esta herramienta didáctica en los siguientes periodos de ejecución de la FASE 1.

Por último, con respecto a los profesionales **egresados de la Fundación Universitaria San Mateo** que participaron en el proyecto, han dado evidencia de la importancia de estas estrategias para el conocimiento de aspectos que son relevantes en el proceso formativo, debido a que en su época de formación estas estrategias no estaban establecidas, por tanto, reconocen la importancia de estas apuestas formativas, comunicativas e informativas.

4.1. Deserción:

A finales del primer periodo del año 2019, la Fundación Universitaria San Mateo realizó un estudio interno que permitió identificar el total de estudiantes que abandonaron sus programas académicos, y las principales causales de deserción.

Con los resultados se identificó que las dificultades personales, familiares y laborales fueron las mayores causales de deserción; las demás causales, como lo son recursos económicos, atención al usuario, prácticas docentes y aspectos vocacionales se encuentran entre las razones con menor influencia en el momento en que los estudiantes decidieron abandonar sus estudios superiores. En especial se resalta que atención al usuario solo tuvo un porcentaje de 4,9 %, por tanto, se evidencia que las acciones del proyecto han tenido un impacto positivo en torno a la mejora de la remisión de dificultades abordadas en esta área de atención al estudiante. (Fundación Universitaria San Mateo, 2019)

Otro aspecto a mencionar se relaciona con las acciones de mejora; el informe permite identificar que los apoyos brindados desde psicología y psicopedagogía debe ampliar su cobertura para abordar las diversas dificultades personales que los estudiantes vivencian en su proceso formativo. En conjunto con esta necesidad, los apoyos a nivel académico como refuerzos académicos mediante tutorías y asesorías es una acción que debe continuar y fortalecerse su curso para la reducción del abandono educativo.

4.2. Mejoras en los procedimientos académicos:

Las mejoras en los procedimientos académicos se presentan bajo tres estrategias a mencionar: mejoras en Atención al Usuario, fortalecimiento de la unidad de Permanencia y Graduación, y mejora en los mecanismos de información.

En relación con el área de **atención al Usuario**, pudo identificarse que ha disminuido en gran medida las dudas correspondientes a procedimientos, normas y reglamento estudiantil, puesto que estos aspectos se han fortalecido en espacios de cátedra, encuentros con directores de programa y medios audiovisuales. En estos resultados puede evidenciarse que el porcentaje de desertados fue de 4,9%, a comparación de otras causales como dificultades personales, familiares y/o laborales, y bajo rendimiento académico; estos datos muestran una disminución importante en la remisión desde la Unidad de Atención al Usuario.

En segundo lugar, el **fortalecimiento de la unidad de Permanencia y Graduación** se ha conformado con personal idóneo mediante procesos de acompañamiento a estudiantes por psicopedagogía, psicología. Durante el primer periodo del año 2019 fueron realizadas acciones desde psicología y psicopedagogía encaminadas al abordaje de dificultades de los estudiantes a nivel académico y psicosocial, en particular, hacia estudiantes de primeros semestres que presentan dificultades relacionadas con la orientación vocacional, hábitos de estudio, procesos de lecto-escritura, procesos lógico-matemático; y, además, problemáticas personales que afectaban su desenvolvimiento en la institución.

Este abordaje individual desde psicología y psicopedagogía se encuentra en consonancia con el programa de tutorías, una estrategia planteada desde el área de Permanencia y Graduación que permite solucionar dificultades académicas de los estudiantes, lo cual puede evidenciarse con la alta cobertura de este programa para los estudiantes de la Fundación Universitaria San Mateo.

En tercer lugar, con respecto al fortalecimiento en los mecanismos de información, se resalta la labor realizada por el equipo comunicaciones de la Fundación Universitaria San Mateo con respecto al diseño y difusión de las piezas informativas y comunicativas; estas capsulas informativas fueron difundidas por diversos medios de comunicación (correo institucional, página principal, televisores, etc.), contribuyeron a la comprensión y apropiación de aspectos fundamentales de las normativas institucionales y el Reglamento Estudiantil. No obstante, se considera primordial que estas piezas estén acompañadas de vídeos interactivos difundidos por los medios de comunicación con el objetivo de generar mayor conocimiento y apropiación en la siguiente etapa de aplicación de la FASE 1.

4.3. Conclusiones generales

Como conclusiones generales, puede mencionarse que, en primera medida, la implementación de la FASE 1 ha tenido impactos positivos en la Fundación Universitaria San Mateo, puesto que los procesos y procedimientos propios de los semestres de inicio que suelen difundirse solo en el momento de inducción, fueron desarrollados mediante diversas estrategias como lo fueron Cátedra Mateísta, curso virtual en relación con derechos y deberes de los estudiantes, medios de comunicación, y conversatorios por parte de directores de programa, estrategias que permitieron no solo brindar información sobre estos procedimientos, sino abordarlos e interiorizarlos por medio de actividades en donde el aprendizaje experiencial fue primordial para la aprehensión de las reglas, normas y procedimientos de la institución.

Acorde con lo anterior, dichas estrategias contribuyeron al conocimiento de los canales de comunicación y unidades de atención para los estudiantes, aspecto a resaltar al interior de las dinámicas institucionales pudo presenciarse una mejora frente a la claridad que tenían los estudiantes de procesos y dependencias responsables de cada uno de ellos.

AGRADECIMIENTOS

Agradecemos al Fondo de Desarrollo para la Educación Superior (FODESEP), por su apoyo en la construcción e implementación de este proyecto que ha sido parte fundamental del fortalecimiento de estrategias para reducir el fenómeno de la deserción estudiantil en la Fundación Universitaria San Mateo.

[1] Tutorías eventuales: Ofrece Refuerzos académicos que abarcan diferentes asignaturas en cada uno de los programas académicos, Su duración es de 30 minutos.

[2] Tutorías disciplinarias: Ofrece refuerzos académicos en las materias básicas: matemáticas, inglés, lecto-escritura e informática., cuya duración es de dos horas.

REFERENCIAS.

Fundación Universitaria San Mateo. (2018). *“Conocimiento, interpretación y uso de las normas como medio para disminuir la deserción. FASE 1: Inducción”*

Fundación Universitaria San Mateo. (2019). *Informe de deserción 2018 – 2019 – I.*

Ministerio de Educación Nacional. (2010). *Estadísticas e indicadores de deserción estudiantil*. Bogotá, Colombia. Recuperado de:

https://www.mineduccion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/articles-254702_archivo_pdf_indicadores_permanencia.pdf

SINNTEC. (2018). *Cuatro ideas para reducir la deserción universitaria según un meta-análisis realizado por SINNTEC*. Recuperado de: <https://sinnetic.com/cuatro-ideas-para-reducir-la-desercion-universitaria-segun-un-meta-analisis-realizado-por-sinnetic/>

Apoyo a la integración universitaria. La experiencia del programa de fortalecimiento a la calidad del egreso

Línea Temática: 4. Prácticas de integración universitaria para la reducción del abandono.

Sara Cruz Velasco saracruz.unam@gmail.com Mexico
Universidad Nacional Autónoma de México

Mayra Monsalvo Carmona mayriuxx@gmail.com Mexico
Universidad Nacional Autónoma de México

Elsa Rodríguez Saldaña elsa.rodriguez@cch.unam.mx Mexico
Universidad Nacional Autónoma de México

José Alfredo Nuñez Toledo alfredo.nunez@cch.unam.mx Mexico
Universidad Nacional Autónoma de México

Resumen

El abandono escolar en la educación superior es un asunto de trascendencia para las instituciones educativas, especialmente en las últimas décadas. La posibilidad de acceso a la Universidad se ha ido incrementando; este contexto de profesionalización ha empezado a constituirse casi como una necesidad entre los jóvenes y sus familias, lo cual representa un desafío para quienes emprenden los estudios universitarios pero también para las instituciones de acogida, que buscan facilitar la retención y el índice de eficiencia terminal con una óptima preparación académica.

La Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), es la institución de enseñanza superior e investigación más grande del país. Cuenta con un subsistema de bachillerato que incorpora dos modalidades: la Escuela Nacional Preparatoria y el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH). Globalmente, en el ciclo escolar 2018- 2019 la UNAM registró una matrícula de 356, 530 alumnos, de los cuales 66,916 correspondieron al CCH. La transición de los alumnos del Colegio hacia la Licenciatura no representa un cambio de institución, sino solamente entre niveles educativos. Sin embargo, están presentes los riesgos de rezago y abandono en los primeros semestres de los estudios superiores.

Con la finalidad de optimizar la preparación académica de los egresados, así como facilitar su integración a los estudios de licenciatura, se instrumentó el Programa de Fortalecimiento a la Calidad del Egreso (PROFOCE). Este programa está integrado por una serie de cursos extracurriculares que se organizan de acuerdo con las cuatro áreas de conocimiento del Plan de Estudios aunque también se ofertan cursos de carácter transversal; están dirigidos a los alumnos de sexto semestre, con trayectorias regulares y que administrativamente tienen posibilidades de ingresar a la licenciatura.

En el presente trabajo se presentan los antecedentes, las versiones de aplicación del PROFOCE, y resultados de la emisión 2019, con la impartición de 61 cursos distribuidos en cuatro áreas del conocimiento del plan de estudios, que estuvieron a cargo de 140 docentes. El trabajo tiene por objetivo principal describir la experiencia resultante del desarrollo de ese programa en su más reciente emisión.

Se concluye que el PROFOCE debe ser un recurso permanente para los egresados del CCH, y ha mostrado la pertinencia de generar intervenciones educativas que vinculen al bachillerato con la licenciatura. Con este Programa, se pretende contribuir a que el estudiante universitario se ubique con seguridad y certeza al comienzo de sus estudios profesionales, tenga mayor claridad sobre el quehacer universitario y la responsabilidad que este conlleva.

Descriptor o Palabras Clave: Integración universitaria, Calidad del egreso, Abandono, Rezago

1. Introducción

El Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), es uno de los tres subsistemas de bachillerato con que cuenta la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM); fue creado en el año de 1971 para atender la creciente demanda educativa de nivel medio superior, así como impulsar la transformación académica de la propia universidad con una nueva perspectiva curricular y nuevos métodos de enseñanza.

El CCH está integrado por cinco planteles que en su conjunto atienden en el presente ciclo escolar a una población de aproximadamente 68 mil estudiantes, con una planta docente de 3,183 profesores. Su Modelo Educativo se sustenta en un paradigma ajeno a una educación tradicional, memorística y enciclopédica con exceso de contenidos de aprendizaje, centrada en el profesor y con un alumno altamente dependiente. Por el contrario, fundamenta su quehacer en la teoría constructivista del aprendizaje, que ubica al estudiante en el centro del acto educativo y lo concibe como una persona independiente capaz de transformar su medio y a sí mismo, que además es el responsable último de su propia formación; la educación es considerada un acto vivo y dinámico en el cual el docente funge como facilitador y guía durante todo el proceso de construcción del conocimiento.

El CCH promueve tres principios filosóficos que le caracterizan: aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a ser. Su labor se desarrolla considerando la calidad de los aprendizajes a lo largo del proceso formativo, con la intención de que los estudiantes que transiten por sus aulas dispongan de los conocimientos, habilidades y actitudes que les permitan enfrentar favorablemente situaciones que se les presenten en distintos ámbitos de su vida.

No obstante, de acuerdo con los resultados obtenidos en el “Diagnóstico de conocimientos del alumnado que ingresa a nivel licenciatura 2018”, realizado por la Dirección de Evaluación Educativa de la UNAM, se reporta que los estudiantes que provienen del CCH presentan deficiencias en cuanto a los conocimientos requeridos para desempeñarse efectivamente en los primeros semestres de la licenciatura. Con dicho instrumento se busca identificar el nivel formativo que presentan los estudiantes al ingresar a la licenciatura en las áreas de Ciencias Físico Matemáticas y de las Ingenierías, Ciencias Biológicas, Químicas y de la Salud, Ciencias Sociales y de las Humanidades y las Artes.

A partir de la información que proporciona el diagnóstico mencionado, el CCH promueve esfuerzos por conseguir que los egresados puedan integrarse al nivel universitario con un bagaje de conocimientos, habilidades y actitudes que, en la medida de lo posible, les permita sortear dificultades presentes en esta nueva experiencia educativa y que, de no ser resueltas, podrían derivar eventualmente en fenómenos como la reprobación, el rezago y el abandono escolar. En razón de ello, surge el Programa de Fortalecimiento a la Calidad del Egreso (PROFOCE)

2. Desarrollo

De acuerdo con Araujo (2016), el ingreso masivo a la educación superior en América Latina se ha visto opacado por tres fenómenos, algunos de ellos difíciles de cuantificar pero indiscutiblemente presentes: *altas tasas de deserción y fracaso académico, bajo número de graduados* y una permanencia que rebasa el egreso en tiempo reglamentario. Si bien es cierto que estas situaciones son multicausales (o justamente por ello) se pretendería que el bachillerato se fortalezca como un factor de éxito para el correcto tránsito hacia los estudios superiores. Por una parte, generando acciones de orientación adecuadas pero también ofreciendo apoyos para optimizar el rendimiento académico del alumnado y fortalecer actitudes que le permitan acometer las exigencias por venir (Álvarez, Tortosa & Grau 2012)

En la última década se han realizado varios estudios que describen experiencias para apoyar el ingreso a la licenciatura, así como esfuerzos realizados por las instituciones para vincular a la Educación Media Superior con la Universidad. En general los estudios reportan resultados positivos, aunque no siempre se encuentra el mismo impacto en los niveles de retención en la licenciatura (Venegas, 2018; García y Guerrero 2018; Vega, 2018).

La Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) realiza cada año una estimación del perfil de ingreso a nivel superior, mediante exámenes para el diagnóstico de conocimientos cuyo diseño y aplicación involucra esfuerzos comunes del subsistema de bachillerato, así como de diferentes Licenciaturas

que integran las cuatro áreas de conocimiento⁶⁹. De acuerdo con dichas evaluaciones, los estudiantes procedentes del subsistema de bachillerato universitario reportan altos índices de reprobación en los primeros semestres. Lo anterior resulta muy preocupante, pues se concibe el primer año universitario como un tramo crítico en la definición de trayectorias escolares exitosas; la experiencia de éste es clave en la decisión de abandonar o proseguir los estudios, por lo que la atención al estudiante en este momento de la trayectoria es de tal importancia que debe ubicarse como una muy alta prioridad en las políticas y decisiones dirigidas a mejorar la educación superior (Silva, 2011).

La Coordinación de Desarrollo Educativo e Innovación Curricular CODEIC, a través de la Dirección de Evaluación Educativa es la instancia que coordina la aplicación de los exámenes en la licenciatura y el bachillerato. Los objetivos de este examen son: conocer el nivel formativo que presentan los estudiantes al ingresar a la licenciatura e identificar los conocimientos que durante los primeros semestres tienen mayor influencia en su desempeño escolar. En resultados del examen diagnóstico del año 2018, el promedio del porcentaje de aciertos de los alumnos del CCH están por debajo de la media, y presentan menos desempeño que los estudiantes que ingresan por concurso de selección e incluso más bajo que la Escuela Nacional Preparatoria (también del bachillerato UNAM y con pase reglamentado). Es decir, los puntajes que arroja el Colegio están debajo de la media (que se refiere al promedio del porcentaje de aciertos).

Se pretende que con los resultados obtenidos las facultades y escuelas implementen estrategias de apoyo pedagógico para elevar la calidad de la formación de los estudiantes; aportar información válida, confiable, precisa y útil a las entidades académicas de bachillerato y licenciatura para que realicen revisiones puntuales y pertinentes de sus planes y programas de estudio.

Con la finalidad de optimizar la preparación académica de los egresados⁷⁰, una de las estrategias implementadas desde el CCH para facilitar la integración a los estudios de licenciatura, se instrumentó en el año 2010 el Programa de Fortalecimiento a la Calidad del Egreso (PROFOCE). El programa se integró por una serie de cursos extracurriculares⁷¹ para brindar apoyo en los aprendizajes de las materias identificadas como fundamentales para el tránsito hacia Licenciatura.

⁶⁹ UNAM. Exámenes para el diagnóstico de conocimientos. Resultados de los alumnos que ingresan a nivel Licenciatura. 2018.

⁷⁰ La UNAM define a egresado como aquel alumno que cubre la totalidad de los créditos de las asignaturas o actividades académicas establecidos en el plan de estudios. En la Universidad este concepto solo aplica en los niveles: bachillerato, técnico y licenciatura

⁷¹ Curso extracurricular. Actividad de enseñanza-aprendizaje dirigida a los alumnos para apoyar su formación; no forma parte de un plan de estudios y no tiene valor en créditos (redacción, ortografía, comprensión de lectura, cómputo e idiomas).

El PROFOCE fue reconocido como programa institucional en el año 2011, y mantiene los principios que le dieron origen. Se le concibe como un espacio de fortalecimiento y desarrollo académico para los alumnos del último año que se incorporan a la licenciatura en la UNAM, con la oferta de una serie de cursos extracurriculares para fortalecer conocimientos, habilidades y destrezas en distintas áreas del conocimiento. Es importante señalar que el Programa se implementó por profesores de los cinco planteles del Colegio a través de grupos de trabajo institucional comprometidos con el desarrollo del proyecto para mejorar el egreso.

En el ciclo escolar 2012-2013 se ofertaron cursos para las cuatro áreas de conocimiento (Ciencias Físico Matemáticas y de las Ingenierías, Ciencias Biológicas, Químicas y de la Salud, Ciencias Sociales y de las Humanidades y las Artes), además, se complementaron con cursos transversales de interés general, tales como “Uso de TIC en tareas escolares”, “La educación y el liderazgo en la sociedad”, “Las patentes, capital humano y su impacto” y talleres como: “Manejo del estrés”, “Reinventar tus estrategias de aprendizaje”.

En 2013 se reportó un interés favorable por parte de los alumnos hacia el Programa, en gran medida debido a la oferta de cursos pertinentes que desarrollaron los profesores colaborativamente. Se observó una amplia participación de alumnos, como se expresa a continuación (Ver Tabla 1).

Tabla 1. Total de alumnos que han participado los cursos del PROFOCE

Periodo	2011-2	2012-1	2012-2	2013-1	2013-2	Total	2019-1
Alumnos	739	885	1,181	1,011	1,423	5,239	1,383
Porcentaje de crecimiento respecto al evento anterior	-	20%	33%	-14%	41%		

Fuente: Informe sobre la Gestión Directiva 2012-2013/DGCCCH, con agregado año 2019.

Como puede observarse, en un ciclo escolar el Programa tuvo un incremento del 20% al 41%. Lamentablemente, el proyecto se abandonó después de 2013 y es hasta la actual gestión directiva que se retoma su implementación como parte de una de las líneas de trabajo del Plan de Desarrollo Institucional. Es así como a partir del año 2018 fue recuperado como un programa institucional con una perspectiva académica de trabajo colegiado entre profesores y de vinculación entre distintas Secretarías de la Dirección General y con algunas licenciaturas.

En la versión 2019 se reorganizó el PROFOCE, con los siguientes propósitos:

- a) Atender una prioridad institucional abriendo un espacio de discusión y de trabajo colegiado entre profesores que contribuya a la formación de egresados de excelencia para atender el perfil de ingreso y los requerimientos

de las escuelas y facultades de la UNAM.

b) Proporcionar a los alumnos del sexto semestre apoyos extracurriculares (cursos, talleres, seminarios, conferencias, etc.) que fortalezcan conocimientos, habilidades y actitudes aprendidas en el bachillerato para incorporarse exitosamente a la licenciatura.

c) Vincular las acciones académicas de los profesores de carrera a las expectativas de calidad que las escuelas y facultades de la UNAM esperan de nuestros egresados.

Para la organización de la emisión 2019 se conformó un Comité Interinstitucional en el que participaron representantes de los cinco planteles que conforman el CCH quienes establecieron que los cursos del PROFOCE debían cumplir los siguientes requisitos:

1. Estar diseñados con base en los programas de estudio del CCH atendiendo a los perfiles de ingreso y programas de estudio de las distintas licenciaturas de la UNAM hacia las cuales estaban orientados.
2. Ser impartidos en modalidad presencial, semipresencial o a distancia y tener una duración de 40 horas.
3. Integrar materiales y recursos educativos elaborados por el CCH y otras dependencias y entidades académicas de la UNAM.
4. Contar con la participación de dos a cuatro docentes para su diseño e impartición.
5. Apegarse a los lineamientos institucionales para la elaboración e impartición de cursos.

El alcance del programa quedó definido por las actividades comprendidas en cada una de las etapas que determinaron su ciclo de desarrollo, la cuales fueron:

1. Identificación y análisis de requerimientos. Con actividades para conocer las disciplinas y subdisciplinas por área de conocimiento a considerar para los cursos.
2. Generación de propuestas. Actividades para proponer los cursos a ser diseñados e impartidos.
3. Selección de propuestas. Actividades de trabajo colegiado para definir cuáles propuestas se llevaría a cabo.
4. Diseño y elaboración de propuestas. Actividades enfocadas a la creación de los cursos seleccionados y su integración al Repositorio Digital de Cursos (REDIC)
5. Validación. Actividades para dictaminar la pertinencia, calidad y trascendencia de los cursos a impartir de acuerdo con los lineamientos institucionales.
6. Programación. Actividades con una calendarización.
7. Difusión de la oferta. Actividades relativas a la elaboración de una campaña publicitaria
8. Registro de participantes. Actividades de habilitación de una plataforma web.

9. Puesta en marcha. Actividades de inauguración del PROFOCE y la impartición.
10. Cierre y evaluación. Actividades de recopilación de datos y elaboración de cuestionarios para el análisis de resultados.
11. Seguimiento. Actividades que involucran la determinación de una muestra de la población de estudiantes que concluyeron para realizar seguimiento de su desempeño durante los primeros dos semestres de la licenciatura.

3. Resultados

Para el ciclo escolar 2019 se impartieron 61 cursos, distribuidos en las cuatro áreas de conocimiento como se aprecia a continuación (Véase Tabla 2.).

Tabla 2. Distribución del PREFOFOSE por área de conocimiento

Área de conocimiento	Número de cursos
Ciencias Biológicas, Químicas y de la Salud	20
Ciencias Físico Matemáticas y de las Ingenierías	14
Ciencias Sociales	14
Humanidades y Artes	8
Transversales	5

Fuente: Secretaría Estudiantil, CCH

Del total de cursos impartidos, 56 fueron presenciales disciplinares, 4 transversales presenciales y 1 transversal en línea. Participaron 140 docentes para su impartición.

Otros datos que se reportan de la emisión PROFOCE 2019 son:

- El registro de 3,641 estudiantes de los cuales concluyeron 1,382, lo que representó una eficiencia terminal de 60%.
- La calificación promedio que obtuvieron los estudiantes fue de 8.68
- Cuestionario evaluación alumno, con siete preguntas de opción para conocer su opinión sobre el curso y de los conocimientos, se solicitaron respuestas en tres niveles: para adquirir conocimientos, para reforzar conocimientos y, para incrementar conocimientos. Además se contempló una pregunta abierta: ¿Por qué recomendarías o no el curso? Del total de estudiantes que participaron 74% consideraron que los cursos fueron muy buenos; 98% señalaron que les ayudaron a adquirir, reforzar o incrementar sus conocimientos; el 99% expresó que sí recomendaría a otros estudiantes que se inscribieran en ese curso, mientras que un 62.2% estuvieron muy de acuerdo en que el curso les ayudaría

a desempeñarse mejor al ingresar en la licenciatura.

- Con relación al desempeño de los docentes, el 75.35% de los estudiantes señaló que fue muy bueno.
- Los profesores aplicaron en cada curso una evaluación diagnóstica a los estudiantes. Se encontró que el conocimiento previo sobre la temática fue 9.5% muy buena, 29.9% buena, 44.5% suficiente, 13.9% mala y 2.2% muy mala. Con este referente podemos confirmar que el PROFOCE apoya a estudiantes de diversos niveles académicos, dado que permite adquirir, reforzar o incrementar los conocimientos de los estudiantes
- En el cuestionario de evaluación de profesores, un 90% afirmó haber empleado en sus actividades didácticas alguna Tecnología de la Información y Comunicación (TIC) o del Aprendizaje y el Conocimiento (TAC).
- Finalmente, los profesores consideran que alcanzaron los propósitos del curso en un 98%.

4. Conclusiones

Mediante un trabajo colaborativo de profesores del CCH se elaboran cursos disciplinares y transversales para el PROFOCE que apoyan a los alumnos de bachillerato para consolidar o incrementar sus conocimientos, con lo cual se pretende fortalecer la confianza que el estudiante tiene en sus propias capacidades frente a los retos que plantean los estudios profesionales y

De acuerdo con los actores involucrados, el PROFOCE es un recurso que favorece la transición y la integración desde la EMS hacia los estudios de licenciatura. Se requiere dar seguimiento a las trayectorias de los participantes para saber si contribuye a incrementar la permanencia en los estudios de licenciatura.

El contexto de implementación del PROFOCE abre la posibilidad de indagar sobre los siguientes aspectos: identificar el motivo por el que los estudiantes se inscriben al Programa y no se presentan o no concluyen el curso; realizar un seguimiento de los egresados durante el primer año de la licenciatura para saber si existe algún impacto en su desempeño académico, y generar una oferta más amplia de cursos para beneficiar a una población más numerosa.

Al CCH ingresan estudiantes de sectores sociales desfavorecidos de la población juvenil, muchos de ellos son la primera generación que hace estudios de licenciatura, por lo que la implantación de programas como el PROFOCE contribuye en la permanencia escolar durante el proceso de transición. El Programa no puede ser medida aislada del bachillerato, sino en vinculación con la licenciatura y ambas construir políticas institucionales que den respuesta a las dificultades de los estudiantes en su tránsito por la universidad.

Referencias

- Álvarez, J., Tortosa, M., y Grau, S. (2012). La transición Secundaria- Universidad. Estrategia orientadora en la adolescencia. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, vol. 1, núm. 1, 2012, pp. 557-565 Asociación Nacional de Psicología Evolutiva y Educativa de la Infancia, Adolescencia y Mayores Badajoz, España
- Araujo, S. (2018). Entre el ingreso y la graduación: el problema de la democratización en la universidad. *Revista De Educación*, (27), 35-61. Recuperado de <http://ojs2.fch.unicen.edu.ar:8080/ojs-3.1.0/index.php/espacios-en-blanco/article/view/100>
- Colegio de Ciencias y Humanidades. (2013). *Informe sobre la Gestión Directiva 2012-2013*. Recuperado de https://www.cch.unam.mx/sites/default/files/informe2012_2013.pdf
- Coordinación de Desarrollo Educativo e Innovación Curricular UNAM. (2018). *Exámenes para el diagnóstico de conocimientos. Resultados de los alumnos que ingresan al nivel licenciatura 2018*. Recuperado de <http://www.codeic.unam.mx/wp-content/uploads/2018/05/Publicaci%C3%B3n-generaci%C3%B3n-2018.pdf>
- García, M. y Guerrero, E. (2018). Pase regulado: vinculación de los alumnos de nivel medio superior al nivel superior. *Revistas académicas UTP*. Recuperado <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1896/2951>
- Muñoz, C. L. (2013). Informe sobre la Gestión Directiva 2012-2013. Dirección General. Colegio de Ciencias y Humanidades UNAM. Recuperado de https://www.cch.unam.mx/sites/default/files/informe2012_2013.pdf
- Silva, M. (2011). El primer año universitario. Un tramo crítico para el éxito académico. *Revista Perfiles Educativos*. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982011000500010
- Romo, A. (2010). Sistemas de acompañamiento en el nivel medio superior: modelo para su construcción. México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
- Tapia, M., Tamez, A. y Tovar, A. (1994). Causas de reprobación en los Colegios de Bachilleres del Estado de Morelos. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, V(XXIV), 107-128.
- Universidad Nacional Autónoma de México. (2014). *Indicadores de desempeño para el bachillerato de la UNAM Escuela Nacional Preparatoria (ENP) Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH)*. Recuperado de http://www.planeacion.unam.mx/Planeacion/Apoyo/IndDesBach_31oct14.pdf

- Uribe, B. y Riquelme, M. (2018). Semana de transición efectiva a la vida universitaria “TEVU” en la carrera de Medicina Veterinaria de la Universidad Católica de Temuco. *Revistas académicas UTP*. Recuperado de <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1949/2889>
- Vega, C. (2018). Modelo PAEM: impactos en acceso, permanencia y graduación de la articulación educativa entre colegios y la Universidad Autónoma De Occidente (Cali, Colombia). *Revistas académicas UTP*. Recuperado de <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1936/2878>
- Venegas-Muggli, J. (2018). Impacto de programa propedéutico en la progresión Académica de estudiantes chilenos de educación Superior. *Revistas académicas UTP*. Recuperado de <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1887>

Tutoría Par, una estrategia inserta en el curso de Anatomía Humana.

Línea 4. Prácticas de integración universitaria para la reducción del abandono

Uribe Barros, Bárbara & Rubilar Cuevas, Jorge Universidad Católica de Temuco, Chile

buribe@uct.cl - jrubilar@uct.cl

La Universidad Católica de Temuco (Chile), realiza tutoría par desde el año 2014, la cual se concibe como un espacio de trabajo colaborativo desarrollado entre estudiantes, donde se busca generar aprendizajes desde el establecimiento de un vínculo entre tutor- tutorado. Este acompañamiento se comenzó a implementar a través del programa ministerial Beca de Nivelación Académica, siendo un beneficio exclusivo para los estudiantes becados y posteriormente para los que ingresan a través de programas de acceso inclusivo. En este contexto, el año 2017 se crea la Dirección General de Inclusión y Acompañamiento y se extiende este acompañamiento a todos los estudiantes de la Universidad. Por medio de la tutoría par se apoyan cursos críticos o de gran dificultad del primer año de las carreras, entre ellos se encuentra el curso de Anatomía Humana, el cual es dictado para carreras de la Facultad de Ciencias de la Salud y para el Programa de Bachillerato en Ciencias y Humanidades. Este curso tiene la particularidad de ser realizado a través de la modalidad “Clase invertida”, donde es el mismo estudiante quien debe promover su autoaprendizaje, responsabilidad, autorregulación y uso de las tecnologías, para llegar a una clase de laboratorio donde debe poner en práctica los aprendizajes adquiridos. Es aquí donde la tutoría par juega un rol importante para los estudiantes que cursan esta asignatura, ya que se ven enfrentados tanto a un sistema de clases como de evaluaciones, muy diferentes a las que conocen desde la Educación Secundaria. Por otro lado, los tutores pares que apoyan el curso de Anatomía Humana, deben ser o haber sido ayudantes de éste, porque conocen y manejan la dinámica del curso en su totalidad, logrando así de mejor manera a los tutorados en cada uno de los procesos evaluativos del curso.

El objetivo de este trabajo, es evidenciar que la estrategia de tutoría par es un apoyo importante y positivo para que los estudiantes aprueben exitosamente el curso de Anatomía Humana. Se analizaron las notas de los estudiantes que asistieron a tutoría par de 4 carreras de la cohorte 2018 de la Facultad de Ciencias de la Salud y del Programa de Bachillerato. Se compararon porcentajes, notas de aprobación y porcentajes de eximidos del curso, contrastando los estudiantes que asistieron de los que no asistieron a tutoría par. Los resultados demostraron que, los estudiantes que asistieron a tutoría par aprobaron en mayor porcentaje, tienen mejores promedios y se exime del examen final un

mayor porcentaje de los que no asistieron. En base a esto, se concluye que la tutoría par, es un apoyo fundamental para los estudiantes que cursan la asignatura de Anatomía Humana, lo cual también es válido para otras asignaturas de gran complejidad. La selección de tutores y la coordinación con el docente del curso son claves para el éxito de este acompañamiento. Por lo que se sugiere implementar la tutoría par en cursos complejos, para que de esta manera se logre el éxito académico y con ello la retención y prevención del abandono universitario no sólo en cursos de primer año, sino en cualquier curso en donde se requiera.

Descriptor o palabras clave: Tutoría par, Tutor, Acompañamiento, Retención,

Introducción

Bajo el contexto educativo actual las Universidades están realizando cambios importantes para mejorar la calidad de la enseñanza, los cuales están orientados a que es el estudiante el protagonista de su propio aprendizaje, y donde la Universidad le ofrece oportunidades para que aprenda de forma activa, desarrollando además habilidades que le permitan seguir aprendiendo a lo largo de la vida. La pedagogía universitaria, establecida como uno de los programas de la universidad puede planificar, desarrollar y evaluar acciones generales y específicas para solucionar o paliar el problema del acompañamiento en la inserción y la permanencia de los estudiantes en la vida universitaria construyendo estrategias como, por ejemplo, las tutorías (Cambourde y col., 2011).

En relación a lo anterior y por las grandes necesidades educativas con las llegan los estudiantes a su primer año universitario, es que la Universidad Católica de Temuco (UCT) desde el año 2014 realiza la estrategia de tutoría par como apoyo a los estudiantes de primer año. Este acompañamiento académico se comenzó a implementar a través del programa Ministerial Beca de Nivelación Académica, siendo un beneficio exclusivo para los estudiantes becados y posteriormente se amplió para los estudiantes que ingresan a nuestra institución a través de programas de acceso inclusivo (PACE, Propedeútico, Ranking 850, Escuela de Talentos Pedagógicos y Técnicos). Bajo este contexto, el año 2017 se crea la Dirección General de Inclusión y Acompañamiento (DGIA) y se extiende este beneficio a todos los estudiantes de la Universidad, con lo cual se comienzan a articular de mejor manera estos acompañamientos con los Directores de carreras y docentes de cada curso.

En relación a la tutoría par en la UCT, ésta se concibe como un espacio de trabajo colaborativo desarrollado entre estudiantes, donde se busca generar aprendizajes desde el establecimiento de un vínculo entre tutor-tutorado, enfatizando en que es un proceso global e integral en donde se reconoce este vínculo como factor importante y central para el desarrollo de aspectos afectivos, sociales, contextuales y académico del estudiante respecto a los

procesos de integración a la vida universitaria, como plantea Ehly (1986). Esta proximidad que se logra al ser ambos estudiantes, crea un ambiente favorable para el aprendizaje y para que la comunicación en todos los niveles se produzca de manera satisfactoria (Ortiz, Barrios & Serrano, 2016).

Por medio de la tutoría par se apoyan cursos críticos o de gran dificultad del primer año de las carreras, entre ellos se encuentra el curso de Anatomía Humana, el cual es dictado para carreras de la Facultad de Ciencias de la Salud y para el Programa de Bachillerato en Ciencias y Humanidades. Este curso tiene la particularidad de ser realizado a través de la modalidad *clase invertida*, donde es el mismo estudiante quien debe promover su autoaprendizaje, responsabilidad, autorregulación y uso de las tecnologías, para llegar a una clase de laboratorio donde debe poner en práctica los aprendizajes adquiridos. Es aquí donde la tutoría par juega un rol importante para los estudiantes que cursan esta asignatura, ya que se ven enfrentados tanto a un sistema de clases como de evaluaciones, muy diferentes a las que conocen desde la Educación Secundaria.

Curso de Anatomía Humana: Desde el año 2015 se introdujo el modelo educativo de *clase invertida* en el curso de Anatomía Humana, dictado para las carreras de Kinesiología, Tecnología Médica, Fonoaudiología y Nutrición y Dietética, de la Facultad de Ciencias de la Salud y para el Programa de Bachillerato en Ciencias y Humanidades de la Vicerrectoría Académica. La carrera de Terapia Ocupacional (parte de la Fac. de Cs. de la Salud) no participa de este estudio, ya que en su itinerario formativo tiene otro curso llamado Anatomía Funcional, el cual tiene otras orientaciones.

Este método de enseñanza busca que el estudiante tenga un rol mucho más activo en su proceso de aprendizaje que el que venía ocupando tradicionalmente en la Educación Secundaria, promoviendo que el estudiante trabaje por sí mismo fuera de la sala de clases los conceptos teóricos a través de diversas herramientas que el docente pone a su alcance, principalmente vídeos o podcasts y el tiempo de clase presencial se aproveche como una instancia de retroalimentación y para resolver dudas relacionadas con el material proporcionado (Tourón y Santiago, 2015). En el caso del curso de Anatomía Humana hay material cargado en un canal de youtube para cada una de las clases. Estas clases los estudiantes deben verlas y estudiarlas antes de la clase de laboratorio-taller, que es una clase práctica, en donde los estudiantes van al laboratorio de Anatomía, y trabajan con modelos y maquetas anatomía y deben reconocer y aprender los contenidos revisados en el video visto previamente de manera autónoma en base a una guía de trabajo que va guiando el proceso por medio de preguntas y respuestas, además de actividades donde desarrollar destrezas de trabajo colaborativo, trabajo autónomo y desarrollo del resultado de aprendizaje de describir las estructuras anatómicas en un contexto de salud.

El curso está distribuido semanalmente de la siguiente manera: (a) 2 horas Presenciales (P) donde el estudio es virtual, revisan videos y material que deja

el docente en la plataforma Educa, (b) 2 horas Mixtas (M) de trabajo en laboratorio y (c) 4 horas Autónomas (A) con actividades de estudio autónomo y fortalecimiento de estudio, y es aquí donde las tutorías cumplen su rol.

En las horas A, es donde los estudiantes pueden buscar apoyo asistiendo a tutoría, deben llegar con sus deberes avanzados, es decir haber leído los capítulos del libro guía del curso (Anatomía Clínica, Eduardo Pro, 2011) indicados por el docente en la plataforma Educa y estar desarrollando la “Guía de preparación de Laboratorio”.



Fig 1. Distribución de horas del curso de Anatomía Humana. Elaboración propia.

Modelo de la estrategia de Tutoría Par en la UC Temuco

La Tutoría Par es un acompañamiento académico con énfasis en las áreas de mayor complejidad de asignaturas de primer y segundo año de universidad, desarrolladas por un estudiante de cursos superiores que ha tenido un desempeño destacado en el área o curso correspondiente, estudiante al que se le denomina tutor par.

La intervención consiste en una asesoría directa durante 2 horas, a un grupo de máximo 6 estudiantes que participan voluntariamente de ésta a lo largo de todo el semestre académico, en un espacio y horarios previamente definidos.

Este acompañamiento se basa en la estrategia de Aprendizaje de Servicio, en la cual se potencia la formación en servicio hacia sus compañeros, traduciéndose en acciones concretas de valoración de la diversidad.

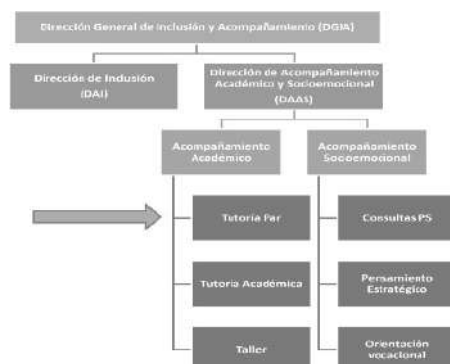


Fig 2. Organigrama Dirección General de Inclusión y Acompañamiento, de la Universidad Católica de Temuco. Elaboración propia.

La Dirección de Acompañamiento Académico y Socioemocional (DAAS) (de la cual depende directamente el desarrollo de las tutorías) busca contribuir al fortalecimiento de las competencias de los estudiantes de cursos superiores que desean ser tutores pares, por lo cual deben pasar por un proceso de certificación. De esta manera se entregan recursos que le permiten manejar estrategias básicas de estudio, poseer un proceso de autoconocimiento y autogestión de acuerdo a su rol y, al mismo tiempo de manera transversal, se busca generar entre los tutores pares un equipo de trabajo en donde desarrollen trabajo colaborativo y aprendizaje de nuevas metodologías de trabajo compartiendo sus experiencias (Descripción Ejecutiva DAAS – UCT, 2019).

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 el momento de Tutoría 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-tutorado adquiere entonces más sentido y se hace más enriquecedora. Por otra parte, Cambourde & col., (2011) menciona que la tutoría es una herramienta, un recurso o dispositivo pedagógico que permite seguir, facilitar, acompañar, guiar, procesos educativos. Consecuentemente no es un fin en sí misma, sino un medio para el mejoramiento de las trayectorias de los estudiantes, con atención a sus necesidades y a las condiciones particulares de cada caso.

Tutoría en el curso de Anatomía Humana: En este caso en particular y por la modalidad de *clase invertida* que tiene el curso, los tutores pares que lo apoyan deben ser o haber sido ayudantes del curso (trabaja para el docente en su clase o fuera de ella), ya que conocen y manejan la dinámica y contenidos de éste en su totalidad, logrando así apoyar de mejor manera a los tutorados en cada uno de los procesos evaluativos. Este requerimiento (ser ayudante del curso) para ser tutor par de Anatomía Humana, fue solicitado desde un inicio por el Coordinador del curso, y de manera conjunta con el profesional encargado de tutores pares de Anatomía de la DAAS, se seleccionan a los estudiantes que apoyarán el curso cada semestre. El tutor par, acompaña a los tutorados en cada una de los procesos evaluativos del curso, utilizando diferentes estrategias para ir revisando y aprendiendo los diferentes contenidos.

Objetivos del trabajo: Los objetivos son evidenciar que la estrategia de tutoría par es un apoyo importante y positivo para que los estudiantes aprueben exitosamente el curso de Anatomía Humana y describir de qué manera los tutores pares realizan este acompañamiento.

Metodología: El estudio se realizó con estudiantes de 4 carreras de la cohorte 2018 de la Facultad de Ciencias de la Salud y del Programa de Bachillerato en Ciencias y Humanidades, que asistieron a tutoría par del curso de Anatomía Humana. Se compararon porcentajes de aprobación, promedio de notas y cantidad de estudiantes eximidos, entre estudiantes que asistieron y los que no asistieron a tutoría par.

Para poder describir cómo los tutores pares del curso de Anatomía Humana apoyan a los estudiantes, se revisó la guía de aprendizaje, cronograma, material con el cual se trabaja en la clase (videos, guías, cuestionario), para poder comprender la metodología de trabajo del curso. Posteriormente a través de entrevistas personales con cada uno de los evaluativo del curso.

Resultados y Discusión

En este trabajo se analizaron las notas de todos los estudiantes que cursaron Anatomía Humana durante el año 2018 (n=314). En base a esto, los resultados demostraron que, de los estudiantes que asistieron a tutoría par aprobó un 89%, y de los que no asistieron aprobó un 84%. El promedio general de notas de todos los estudiantes que asistieron a tutoría fue un 4,7, y los estudiantes que no asistieron obtuvieron en promedio un 4,5 (en una escala de 1-7). En relación a los estudiantes que se eximieron del examen, es decir, que obtuvieron un promedio igual o superior a 5,0, de los que asistieron a tutoría un 45% se eximió del curso y de los que no asistieron se eximió un 35%, como se puede apreciar en la tabla N°1.

Tabla N°1. Elaboración propia.

	Cantidad	Aprobación	Promedio general	Eximidos
Asisten a tutoría	55	89%	4,7	45%
No asisten a tutoría	259	84%	4,5	35%

Al analizar los datos mediante la Prueba T para muestras independientes, vemos que no hay diferencia significativa en los porcentajes de aprobación y promedio general entre los estudiantes que asistieron y no asistieron a tutoría. Aún frente a estos resultados, no podemos negar el aporte positivo y todos los beneficios que trae este acompañamiento a los estudiantes, tanto en construir hábitos de estudios, como en fortalecer algunas competencias genéricas que promueve el modelo educativo de nuestra casa de estudios, como lo son la orientación a la calidad, valoración y respeto hacia la diversidad, aprendizaje autónomo, trabajo en equipo, gestión del conocimiento y comunicación oral y escrita. Por otra parte, los estudiantes que asistieron a tutoría, sin este acompañamiento hubiesen

obtenido notas más bajas, ya que según comentan Cipagauta y Pardo (2018), aquellos estudiantes que no reciben el apoyo de tutorías tienen más riesgo de presentar bajo desempeño académico y abandonar la universidad, por otra parte, Herrera y Guevara (2016) mencionan que los alumnos que acudían a tutoría con mayor regularidad tenían mejor desempeño. Un factor a considerar en esta poca diferencia en la aprobación, es que desde que se implementó el modelo de clase invertida, el curso de Anatomía Humana aumentó su tasa de aprobación.

A través de entrevistas se les preguntó a los actuales tutores pares de Anatomía Humana, sobre su rol y de qué manera apoyan a sus tutorados en los contenidos y cómo los preparan para cada evaluación. En relación a esto, obtuvimos la siguiente información.

El curso de Anatomía posee 3 grandes evaluaciones, las cuales son:

1. **Evaluación de conocimientos y caso clínico:** esta evaluación es muy temida por los estudiantes ya que se realiza de manera oral, donde deben reconocer una estructura señalada, en 30 segundos, y luego discutir y argumentar un caso clínico. Esta evaluación pone muy nerviosos a los estudiantes, sobretodo en la primera de estas evaluaciones, ya que desconocen la metodología.
 - a. El tutor par prepara a los tutorados para la evaluación de conocimientos modelos anatómicos idénticos a los que utilizarán en su clase de laboratorio y en su evaluación. Con el fin de reducir la ansiedad y nerviosismo al momento de rendir la prueba real.
 - a. En la evaluación de casos clínicos, los tutores les preparan previamente algunos casos (utilizando como base la misma dinámica que en la evaluación real), dándole a cada caso el contexto de cada carrera.
2. **Evaluaciones de salida:** estas se realizan al final de la clase práctica (hora M), a través de la aplicación “Socrative”, donde el docente precarga preguntas y el estudiante contesta de forma online. Obteniendo además de manera instantánea una retroalimentación en caso de error.
 - a. El tutor par utiliza esta misma estrategia en su tutoría para ir acostumbrando al estudiante a esta metodología.
3. **Cuestionario:** El estudiante debe llegar a la clase práctica con el material indicado por el docente estudiado y resuelta o avanzada su guía de trabajo, con el fin de revisar dudas o conceptos erróneos que le hayan quedado después de la revisión del material, tanto de los textos como videos.
 - a. El tutor par revisa el trabajo que ha realizado el tutorado con el cuestionario, utilizando muestras y modelos anatómicos disponibles o videos que ellos mismos preparan.

Conclusiones

La tutoría par es un apoyo importante para los estudiantes que cursan la asignatura de Anatomía Humana, ya que además de favorecer en su rendimiento académico, le ayuda a desarrollar y fortalecer tanto habilidades blandas como competencias genéricas.

En concordancia con nuestros resultados otros autores también mencionan una relación positiva entre la tutoría y el rendimiento académico. Además, se van creando hábitos de estudio y rigurosidad en este, por lo que en cursos superiores es probable que ya no requiera de acompañamiento.

Por otra parte, el vínculo que genera el tutor par con su o sus tutorados, es fundamental para el estudiante de primer año, donde muchas veces el tutor par no solo brinda apoyo en el ámbito académico, sino también en el personal.

La selección de tutores y la coordinación con el docente del curso son claves para el éxito de este acompañamiento. Así como también tener claridad de las evaluaciones del curso, con el fin de utilizar la mejor estrategia de estudio y el mejor apoyo durante cada tutoría.

Se sugiere implementar la tutoría par en cursos complejos, para que de esta manera se logre el éxito académico y con ello la retención y prevención del abandono universitario no sólo en cursos de primer año, sino en cualquier curso en donde se requiera.

Referencias

Cambours de Donini, A., Iglesias, A., & Muiños de Britos, S. M. (2011). La tutoría en la Universidad: una estrategia para la retención de los estudiantes. *Congresos CLABES*. Recuperado a partir de <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/853>

Cipagauta Esquivel, A., & Pardo Bolívar, D. (2018). Evaluación del Impacto de Las tutorías académicas en el Desempeño y la Permanencia de los Estudiantes en la Universidad Católica De Colombia: Estudio Correlacional. *Congresos CLABES*. Recuperado a partir de <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/2043>

Ehly, S. (1986). *Peer Tutoring: A guide for school psychologist*. National Association of Psychologist: Washington.

Herrera, B., y Guevara, R. (2016). Papel de la tutoría para disminuir los índices de reprobación escolar, experiencia en la facultad de medicina de la UNAM. *Congresos CLABES*, 0. Recuperado de <http://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/959>

del Comahue. *Actas de las Segundas Jornadas de Pedagogía Universitaria*. Buenos Aires: UNSAM.

Ortiz, D., Barrios Madrid, P., & Serrano, M. (2016). ¿Es la tutoría par una estrategia para evitar la deserción?: La perspectiva del tutor.

Congresos CLABES. Recuperado a partir de <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1389>.

A produção científica sobre o apoio pedagógico: compreensões sobre a permanência na educação superior

Línea Temática: Línea 4. Prácticas de integración universitaria para la reducción del abandono

Michelle Cristine Silva Toti mcristines@gmail.com Brazil

Universidade Federal de Alfenas - UNIFAL-MG

Soely Ap. Jorge Polydoro soelypolydoro@gmail.com Brazil

Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP

Resumen. As políticas de expansão e ações afirmativas do ensino superior no Brasil, que resultaram não somente em número maior de estudantes nesse nível de ensino, como também na alteração do perfil desses alunos, exigiu das instituições ações abrangentes com vistas a garantir a permanência dos estudantes de graduação. A atual política de assistência estudantil para o ensino superior define o apoio pedagógico como uma de suas áreas de ação. Cabe a cada instituição, no entanto, definir como desenvolverá as ações de apoio pedagógico. Identificamos que a literatura sobre assistência estudantil e sobre o aluno universitário tem indicado que para garantir a permanência do estudante, somente acesso e apoio financeiro não são suficientes. Além das dificuldades objetivas relacionadas às condições socioeconômicas, pesquisas têm indicado que a permanência no ensino superior envolve diversos fatores, sendo assim, uma política de permanência não pode estar restrita ao aspecto financeiro. Esse trabalho analisou as publicações que abordam as ações de apoio pedagógico nas universidades federais brasileiras, com o objetivo de compreender seu alcance, a forma como essas ações são desenvolvidas e seus resultados. Foram analisados os trabalhos publicados de 2007 a 2017 nas bases de dados Scielo, Periódicos Capes, Banco de Teses Capes. Os resultados demonstram que, embora as universidades federais tenham universalizado ações de apoio pedagógico, há poucos trabalhos, nas bases consultadas, que abordam o tema. As pesquisas localizadas foram importantes para demonstrarem, em suas conclusões, a relevância de ampliar a concepção de assistência estudantil e política de permanência, e a necessidade de fortalecer a área de apoio pedagógico. São variadas as visões que representam o que é ou como deveria ser o apoio pedagógico. Em nossa revisão perceberam-se entendimentos como serviço, como acompanhamento do ensino e relação professor-aluno, como ações de tutoria, reforço, auxílios financeiros, material etc. O termo apoio pedagógico tem sido usado para nomear diferentes iniciativas nas instituições, o que justifica a necessidade de compreensão sobre o que tem sido realizado nas universidades federais dentro desse “guarda-chuva” que, aparentemente, é o

termo. Este estudo contribui com as discussões sobre o combate à evasão, fornecendo aos profissionais envolvidos no apoio pedagógico referenciais de ação, subsidiando e sensibilizando gestores para políticas institucionais de permanência, com especial atenção para a dimensão pedagógica. Pode, ainda, contribuir para a reflexão dos gestores quanto à importância do apoio pedagógico profissionalizado e avaliado permanentemente por meio da construção de instrumentos e indicadores que irão subsidiar ações institucionais visando a qualidade da permanência, pautada por um compromisso institucional com a aprendizagem dos alunos.

Descriptorios o Palabras Clave: Educação Superior; Apoio Pedagógico; Universidades Federais.

1. Introducción

A educação superior brasileira passou por mudanças significativas a partir da década de 1990 e, especialmente, a partir de 2003 com as políticas de expansão do ensino superior. Essas políticas levaram a um significativo crescimento das Instituições de Ensino Superior (IES), da oferta de vagas, de bolsas para as instituições privadas e a avanços nas políticas de permanência das Instituições federais de ensino superior (Ifes), sendo o cerne na expansão do acesso e mudança no perfil dos estudantes (HERINGER, 2014; VARGAS; HERINGER, 2017).

Dentro dessas políticas de expansão e democratização do ensino superior, a assistência estudantil estabeleceu-se como política pública, e importante meio para garantir a permanência dos estudantes, com a publicação em 2007, de uma Portaria que instituiu o Programa Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes), posteriormente objeto do Decreto n. 7.234 de 19 de julho de 2010. Essa conquista é resultado de muitos anos de lutas sociais, sendo a União Nacional dos Estudantes (UNE) e o Fórum Nacional de Pró-reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (Fonaprace) duas das entidades mais representativas na luta por essa conquista (DUTRA; SANTOS, 2017).

O Pnaes estabelece que as ações de assistência estudantil deverão ser desenvolvidas atendendo a 10 (dez) áreas, dentre elas, o apoio pedagógico (BRASIL, 2010, Art. 3º, § 1º, inciso IX). Contempla-se o apoio pedagógico como área da política de assistência estudantil, mas não há uma definição do que se compreende por apoio pedagógico, ficando a cargo das instituições decidirem como atenderão a essa área da assistência estudantil, respeitando sua autonomia. Essa falta de definição, por outro lado, pode representar dificuldades para gestores e, principalmente, para os profissionais que atuam nesses serviços, especialmente ao considerarmos que não temos, no Brasil, carreiras específicas para a atuação no ensino superior.

Em sentido literal, pedagógico é tudo aquilo relativo ou próprio da Pedagogia. Para Libâneo (2001, p. 160), a pedagogia é a ciência responsável por articular teoria e práticas nos processos relacionados à aprendizagem, recorrendo “aos aportes teóricos providos pelas demais ciências da educação”. O autor reforça a centralidade da relação dialética entre teoria e prática como característica essencial do campo do conhecimento da Pedagogia e do pedagogo. Para Saviani (2008), a educação formal tem o seu *locus* bastante definido e a Pedagogia, como área de formação, foi se confundindo, ao longo do tempo, com o próprio processo educativo. No entanto, a Pedagogia é melhor explicada como o resultado da tentativa intencional de intervir na educação, constituindo um saber específico (SAVIANI, 2008). Considerando as definições de Libâneo (2001) e Saviani (2008) podemos ensaiar circunscrever apoio pedagógico às ações de intervenção que visam produzir impactos na aprendizagem dos estudantes, por meio de ações planejadas e intencionais, articulando teoria e prática.

Temos no Brasil, portanto, uma realidade recente de fomento, por meio de políticas públicas e programas governamentais, do acesso e da permanência na educação superior. Como resultado dessas políticas, fomentou-se a oferta de apoio pedagógico para os estudantes, que não é um serviço que possua tradição em nossas universidades federais, tampouco conte com uma área profissional especializada para atender essa demanda. Neste trabalho pretendemos, portanto, apresentar como as universidades federais brasileiras têm compreendido e desenvolvido suas ações de apoio pedagógico e qual o alcance dessas ações, do ponto de vista da quantidade de instituições que as desenvolvem. Nos propomos responder essas questões por meio da análise das publicações que abordem o tema do apoio pedagógico no ensino superior. Nas próximas seções apresentaremos a metodologia de realização do trabalho e os resultados encontrados.

2. Desenvolvimento

Essa pesquisa tem como objetivo conhecer a existência de ações de apoio pedagógico desenvolvidas nas universidades federais brasileiras, por meio das publicações científicas, dando atenção à forma como essas ações são desenvolvidas e seus resultados. O levantamento considerou as publicações que abordam as ações de apoio pedagógico nas universidades federais, tendo em vista que já se passaram 12 anos desde a criação do Pnaes.

Os dados apresentados aqui compõem uma pesquisa de mapeamento sobre o apoio pedagógico aos alunos das universidades federais brasileiras e insere-se na pesquisa de doutoramento da primeira autora deste trabalho. Como destaca Alves (1992, p. 54), a revisão de literatura tem o objetivo de “iluminar o caminho a ser trilhado pelo pesquisador” atendendo a dois aspectos básicos: a contextualização do problema dentro da área da pesquisa e a análise do referencial teórico.

As bases de dados consultadas foram o Banco de Teses da CAPES, Scientific electronic library online (SciELO) e Portal de Periódicos da Capes. A busca foi organizada a partir dos seguintes descritores: apoio pedagógico, ensino superior; acesso e permanência; assistência estudantil; universidade federal. Não era preciso que todos os termos estivessem combinados, os termos foram buscados separadamente. Alguns trabalhos apareceram em mais de um termo e em mais de uma plataforma de busca, nesse último caso o trabalho foi considerado na primeira plataforma em que foi encontrado. Definimos como recorte temporal 2007 a 2017, considerando a primeira publicação legal do Programa Nacional de Assistência Estudantil, a Portaria Normativa 39 do Ministério da Educação (MEC), publicada em 12 de dezembro de 2007 e quase dez anos de existência do Pnaes.

A seleção das produções levou em consideração se o trabalho tratava de questões relativas às políticas de permanência no ensino superior, se abordava, mesmo que superficialmente, o apoio pedagógico e se o trabalho foi realizado em universidades federais. A análise dos trabalhos se deu, inicialmente, pelo título, aqueles que se referiam ao escopo do trabalho. A partir desse filtro inicial, foi realizada a leitura trabalho. Aqui apresentaremos as conclusões sobre o apoio pedagógico que puderam ser inferidas a partir de trabalhos que abordam o tema da permanência no ensino superior e ações de apoio ao estudante.

3. Resultados

Embora encontremos na literatura alguns pontos divergentes sobre a permanência no ensino superior, especialmente ao se considerar os públicos não tradicionais do ensino superior (TINTO, 1988; TIERNEY, 1999; TEREZINI et al., 1994; COULON, 2008), há consenso sobre a importância da integração social e acadêmica dos estudantes para a permanência e, adicionalmente, a constatação de que a instituição pode favorecer esse processo.

Especificamente sobre a integração acadêmica, a instituição pode, intencionalmente, desenvolver ações que tenham como objetivo proporcionar aos alunos experiências e apoio nesse aspecto (TINTO, 1997). Embora o Brasil não tenha tradição em serviços de apoio aos estudantes de graduação que ofereçam apoio pedagógico, esse quadro vem mudando desde 2007, após a criação do Pnaes.

Segundo Baker e Siryk (1989) há quatro dimensões que impactam a integração do estudante à universidade: 1) o ajustamento acadêmico: referindo-se ao atendimento das demandas educacionais que a instituição apresenta ao estudante; 2) o ajustamento relacional-social: referindo-se às demandas interpessoais e sociais da vida universitária; 3) o ajustamento pessoal-

emocional: referindo-se ao estado psicológico e físico do universitário; e 4) o comprometimento com a instituição/aderência: referindo-se à qualidade da ligação entre o estudante e o curso e do estudante com a instituição. Considerando essas dimensões, o apoio pedagógico pode ser relacionado, diretamente, ao ajustamento acadêmico, ou seja, oferece suporte e apoio ao estudante para o enfrentamento e ajustamento às questões de aprendizagem no ensino superior. O sucesso desse processo é afetado pelo compromisso da instituição com esse apoio, disponibilizando ações que atendam às necessidades dos estudantes, e por aspectos pessoais de cada estudante, como sua história, suas dificuldades, interesses etc. Abaixo apresentamos um quadro com os trabalhos encontrados no levantamento bibliográfico:

Quadro 1 – Levantamento nas bases de dados Scielo, Banco de Teses Capes e Periódicos Capes

Base	Termos	Nº de Artigos	Após seleção	Autores
Scielo	apoio pedagógico, ensino superior; acesso e permanência; assistência estudantil; universidade federal	110	1	Andrade; Teixeira, 2017
Capes	apoio pedagógico, ensino superior; acesso e permanência; assistência estudantil; universidade federal	260	11	Assis (2013); Mussio (2015); Palacio (2012); Melo (2008); Silva (2012); Costa (2016); Rios (2016); Magalhães (2013); Ganan (2016); Stolf (2014); Rios (2016);
Periódicos Capes	apoio pedagógico, ensino superior; acesso e permanência; assistência estudantil	233	3	Santana et al. (2015); Santos; Marafon (2016); Lima; Ferreira (2016);

	ntil; universidade federal			
--	-------------------------------	--	--	--

Utilizando os critérios de seleção apresentados na primeira seção, foi possível encontrar 15 publicações que atendiam às nossas necessidades. A Universidade Federal de Santa Catarina foi a única universidade que apareceu como foco da pesquisa em mais de um trabalho (3 no total); levantamos como hipótese que esse número de trabalhos pode estar ligado à estrutura e tamanho dos serviços ofertados na universidade. Foram, portanto, 4 trabalhos da região Sul; 1 da região centro-oeste; 3 da região Nordeste; e 3 da região Sudeste.

Contrariamente ao que possa induzir a quantidade pequena de trabalhos encontrados, as universidades federais têm desenvolvido ações de apoio pedagógico. Toti; Polydoro; Assumpção (2018) mostraram que, pelo menos, 95% das 63⁷² universidades federais brasileiras oferecem apoio pedagógico para os seus estudantes, através de atendimento individual, ações de atendimento coletivo, tutoria etc.

Embora a quantidade de trabalhos encontrados não tenha sido grande e apesar do fato de não abordarem, especificamente, a área de apoio pedagógico, as pesquisas localizadas foram importantes para demonstrarem, em suas conclusões, a relevância de ampliar a concepção de assistência estudantil e política de permanência, de fortalecer a área de apoio pedagógico e para confirmar o baixo número de estudos científicos sobre o que tem sido realizado nas universidades federais brasileiras no âmbito do apoio pedagógico. Por outro lado, identificamos uma ampla produção sobre a assistência estudantil nas universidades federais, sendo que, durante o levantamento no Banco de Teses da Capes, foi possível encontrar pesquisas que analisam as políticas de assistência estudantil de 50 das 63 universidades existentes. Esse número pode ser ainda maior, tendo em vista a limitação dos descritores utilizados.

Os trabalhos encontrados foram organizados em três grupos: I) os trabalhos que tratam das ações que visam à permanência no ensino superior e que defendem a superação da concepção de políticas focalizadas e monetárias, passando a abarcar, assim, todas as demais áreas previstas no Pnaes. Nesse grupo estão os trabalhos de Melo (2009), Assis (2013), Stolf (2014), Costa (2016) e Santos e Marafon (2016); II) Composto pelos trabalhos de Silva (2012), Magalhães (2013), Mussio (2015), Lima e Ferreira (2016) e Andrade e Teixeira (2017), que realizaram pesquisas que não se detiveram nos serviços de apoio pedagógico, mas encontraram evidências da importância e da necessidade de fortalecimento dessas ações; III) Reúne os trabalhos que, mesmo não tendo como foco

⁷² Em 2018 foram criadas cinco novas universidades a partir de unidades já existentes. Atualmente, portanto, o Brasil tem 68 universidades federais.

exclusivo o apoio pedagógico, dedicaram um espaço maior a análise de serviços dessa natureza: Palácio (2012), Rios (2016), Ganam (2016) e Santana et al. (2015).

São variadas as visões que representam o que é ou como deveria ser o apoio pedagógico. Em nossa revisão percebe-se possibilidades como serviço, como acompanhamento do ensino e relação professor-aluno, como ações de tutoria, reforço, auxílios financeiros, material etc. O termo apoio pedagógico tem sido usado para nomear diferentes iniciativas nas instituições, o que justifica a necessidade de compreensão sobre o que tem sido realizado nas universidades federais dentro desse “guarda-chuva” que, aparentemente, é o termo.

A autonomia na definição das ações pode ser considerada uma característica positiva da política nacional, desde que essa decisão baseie-se nas necessidades do corpo discente e possibilidades da instituição. No entanto, conforme o “Relatório de Consolidação dos Resultados das Gestões do Plano Nacional de Assistência Estudantil”, elaborado pelo Ministério da Transparência e Controladoria-Geral da União (CGU), realizado entre 2015 e 2016 em 58 universidades federais, 53,4% das instituições indicaram que a escolha das áreas de atuação e aplicação dos recursos da universidade não se baseava em levantamento diagnóstico junto aos estudantes (BRASIL, 2016). O relatório também concluiu que 89,7% das universidades verificadas não realizam avaliação dos resultados do programa, fato indicado também por Lima e Ferreira (2016, p. 142) que entrou em contato com diversas IFES e “foi verificado que não há um controle ou pesquisa específica que correlacionem a evasão ou a permanência do estudante diante das políticas públicas existentes de maneira mais pontual”. Rios (2016) também abordou a falta de avaliação das ações, evidenciada pela ausência de informações nas páginas eletrônicas da totalidade das universidades federais sobre como as ações de permanência e assistência estudantil são desenvolvidas.

Além das deficiências relacionadas ao planejamento e avaliação das ações, os trabalhos elencados suscitam outras questões relevantes. A primeira que destacamos é a constatação de que os discentes associam ações de permanência e assistência estudantil unicamente à concessão de auxílios financeiros para garantir a subsistência. Por outro lado, avaliam que, embora imprescindível, essa ação (auxílio financeiro) é insuficiente para garantir a permanência com sucesso acadêmico (MAGALHÃES, 2013; COSTA, 2016; GANAM, 2016).

A discussão trazida por Stolf (2014), sobre a focalização das ações de assistência estudantil em um grupo específico e baseada em disponibilização de auxílios financeiros é importante, pois a concepção de permanência vinculada estritamente às condições financeiras dos estudantes fundamenta a ideia de que as ações da assistência estudantil destinam-se, apenas, aos alunos em situação de vulnerabilidade econômica e devem se pautar pela oferta de auxílios financeiros. Por outro lado, quando se amplia a concepção de permanência,

abarcando as condições da universidade, tais como estrutura física, ações de integração dos ingressantes, serviços de apoio aos estudantes e qualidade do ensino de graduação, condições de qualidade de vida dos alunos, como esporte, cultura, lazer, saúde física e psicológica, etc, outros fatores passam a ser vistos como importantes para a permanência, associando qualidade do ensino a políticas de permanência abrangentes e destinadas a todos os alunos de graduação. Conforme asseverou Assis (2013, p.32), a focalização nos auxílios financeiros, reforçando o viés assistencialista de combate à pobreza, “tende a descaracterizar a assistência como direito social, inserindo-a no campo da filantropia, caridade institucionalizada, despolitizando-a, portanto”.

3. Conclusiones

As políticas de permanência no ensino superior avançaram muito nas últimas décadas, atendendo a um número maior de estudantes e ampliando a concepção de assistência estudantil, abarcando aspectos da vida estudantil que têm impacto direto na permanência na universidade. Corporificada no Pnaes, essa concepção ampla fomentou a oferta de apoio pedagógico nas universidades federais, tendo sido praticamente universalizada nesse sistema. No entanto, a produção científica e a avaliação das ações desenvolvidas ainda precisam se estabelecer e servir de fundamento para a legitimação dessas ações.

Corroboramos a concepção de que a desigualdade social “não se manifesta somente no campo financeiro, e políticas que tentem compensá-la somente pelo viés econômico podem não estar contribuindo, verdadeiramente, para reduzir a desigualdade, em suas diversas formas” (ASSIS, 2013, p. 98). Santos e Marafon (2016) reconhecem a importância do Pnaes por firmar a assistência estudantil como um direito do estudante e por adotar áreas de atuação que vão além dos auxílios financeiros e que exigem ações multidisciplinares no atendimento e acompanhamento de alunos.

As ações de apoio pedagógico demandam, essencialmente, os profissionais que fazem parte do quadro de servidores das universidades (ainda que em número insuficiente) e a estrutura física que, em geral, já está disponível. Por este motivo tem potencial para sobrepujar a tendência de monetarização das ações de apoio ao estudante (SANTOS; MARAFON, 2016) e superar a lógica focalizadora das ações de permanência, como apontado por Stolf (2014), que se concentram em alunos vulneráveis economicamente e, ainda assim, não conseguem atender a totalidade do público que necessita de auxílios financeiros. Sendo assim, o maior empecilho é a disponibilidade de profissionais nas instituições (GANAM, 2016; PALÁCIO, 2012), sua qualificação contínua para esse contexto e o compromisso institucional com a integração acadêmica.

Assumimos que as políticas de permanência são imprescindíveis para efetivar a educação superior como direito social, especialmente para os alunos oriundos das classes populares e grupos minoritários. É preciso que as

instituições garantam meios para que seus alunos tenham apoio para superar quaisquer obstáculos ao seu desempenho acadêmico e conclusão do curso escolhido. Fazer isso passa, sem dúvida, por outros aspectos adicionais à garantia das condições financeiras, sendo o apoio pedagógico uma das principais ações a serem desenvolvidas e consolidadas nas universidades federais. Garantir o acesso ao ensino superior público sem oferecer condições reais de permanência, considerando as fragilidades econômicas, sociais e educacionais dos alunos, pode constituir-se em uma forma de legitimar a exclusão, reproduzindo a desigualdade histórica que caracteriza nossa educação superior.

Referencias

ALVES, Alda Judith.(1992) A" revisão da bibliografia" em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis. **Cadernos de Pesquisa**, n. 81, p. 53-60.

ASSIS, A. C. L. (2013) **Desafios e possibilidades da política de assistência estudantil da UFJF**. Tese de Doutorado. Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, 120 p.

Baker, R. W. & Siryk, B. S. (1989). *SACQ Student adaptation to college questionnaire: Manual*. Los Angeles (CA): Western Psychological Services, WPS.

BRASIL. Decreto 7.234, de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES.

BRASIL. Ministério da Transparência e Controladoria-Gral da União (CGU). Secretaria Federal de Controle Interno. Diretoria de Auditoria de Políticas Sociais. **Relatório de Consolidação dos Resultados das Gestões do Plano Nacional de Assistência Estudantil**. Brasília (DF), 2016. Disponível em: <https://auditoria.cgu.gov.br/download/10212.pdf> . Acesso em: 08 jan. 2019

COSTA, M. C. C. F. (2016) **Os impactos da política de assistência estudantil no rendimento acadêmico dos discentes do Instituto Multidisciplinar em Saúde, Campus Anísio Teixeira da Universidade Federal da Bahia**. Dissertação (Mestrado) – Programa de Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade, Universidade Federal da Bahia. Salvador, 82 p.

COULON, Alain. (2008) A condição de estudante: a entrada na vida universitária. **Salvador: Edufba**.

DUTRA, N. G. R.; SANTOS, M. F. S. (2017) Assistência estudantil sob múltiplos olhares: a disputa de concepções. In: **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v.25, n. 94, p. 148-181, jan./mar.

GANAM, E. A. S. (2016) “ENTRE FRACOS E FERIDOS”: um estudo sobre os significados do percurso de estudantes atendidos pela política de assistência estudantil na UNIFESP. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal do ABC. Santo André, 149 p.

HERINGER, Rosana. (2014) Um balanço de 10 anos de políticas de ação afirmativa no Brasil. **Revista Tomo**.

LIBÂNEO, J. C. (2001) **Pedagogia e pedagogos**: inquietações e buscas. *Educar*, Curitiba, n. 17, p. 153-176. 2001. Editora da UFPR.

LIMA, W. A. S.; FERREIRA, L. C. (2016) Mapeamento e avaliação das políticas públicas de assistência estudantil nas universidades federais brasileiras. **Revista Meta: Avaliação**, v. 8, n. 22, p. 116-148.

MAGALHÃES, R. P. (2013) **Assistência Estudantil e o seu papel na permanência dos estudantes de graduação**: a experiência da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, Pontifícia Universidade Católica. Rio de Janeiro, 205 p.

RIOS, R. **Análise do Plano de Permanência de Estudantes na Universidade Federal do Pampa**. (2016) Dissertação (Mestrado Profissional) – Programa de Pós-Graduação em Gestão de Organizações Públicas, Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, 182 p.

SANTOS, C. P. C.; MARAFON, N. M. (2016) A Política de Assistência Estudantil na Universidade Pública Brasileira: desafios para o Serviço Social. *Textos & Contextos*, Vol.15 (2), p.408-423

SAVIANI, D. **A pedagogia no Brasil**: história e teoria. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SILVA, S. S. (2012) **Trajetória de estudantes da rede pública que ingressam, permanecem e obtém êxito numa universidade pública**. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, Natal, 145 p.

STOLF, F. (2014) **ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA: UMA**

ANÁLISE INICIAL DO PROGRAMA BOLSA ESTUDANTIL. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 156 p.

TERENZINI, P. T. et al. (1994) The transition to college: Diverse students, diverse stories. *Research in Higher Education*, Netherlands, v. 35, n. 1, p. 57-73.

TIERNEY, W. G. (1999) Models of minority college-going and retention: cultural integrity versus cultural suicide. **The Journal of Negro Education**, Washington, DC, v. 68, n. 1, p. 80-91.

TINTO, V. (1997) **Classrooms as Communities**: Exploring the Educational Character of Student Persistence. *The Journal of Higher Education*, Columbus, v. 68, n. 6, p. 599-623.

TINTO, V. Stages of student departure: reflections on the longitudinal character of student leaving. (1988) **The Journal of Higher Education**, Columbus, v. 59, n. 4, p. 438-455.

TOTI, M. C. S.; POLYDORO, S. A. J.; ASSUMPÇÃO, F. V. S. L. (2018) **O apoio pedagógico nas universidades federais brasileiras**. In: Congreso de Orientación para el aprendizaje em educación superior (OAES), nov./2018, Acta de Ponencias . Universidad do Chile – Santiago. Disponível em <<https://asociacion-oaes.com/2019/05/04/acta-ponencias-oaes-2018/>>

VARGAS, Hustana; HERINGER, Rosana. (2017) Políticas de permanência no ensino superior público em perspectiva comparada: Argentina, Brasil e Chile. **Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, n. 25, p. 1-33.

Desarrollo de competencias básicas de lenguaje y matemática para estudiantes de primer año: experiencia con estudiantes de carreras técnicas de la Universidad Católica de la Santísima Concepción

Línea Temática 4: Prácticas de integración universitaria para la reducción del abandono (Las tutorías-mentorías). Programas de apoyo al aprendizaje.

Katherine Roberts

kroberts@ucsc.cl

Chile Universidad Católica de la Santísima Concepción

Verónica Mayorga

vmayorga@ucsc.cl

Chile Universidad Católica de la Santísima Concepción

Resumen. Para los jóvenes chilenos el proceso de transición desde la educación media hacia la educación superior, entendida como un conjunto de fases que viven los estudiantes en un espacio temporal que se inicia en la culminación de su educación media hasta que finalizan el primer año de formación profesional, suele ser complejo (Anfitti y Fernández, 2014). Esta transición presenta disonancias entre las metas formativas de la enseñanza media y las competencias académicas requeridas para desempeñarse satisfactoriamente en la educación superior. En el caso de las escuelas, son desafiadas a generar mecanismos para apoyar este proceso de articulación (Bernal, Rodríguez, Fernández y González, 2016) y para las instituciones de educación superior, favorecer la adaptación a la cultura universitaria y brindar apoyos pedagógicos para mejorar la retención del alumnado (Gorostiaga, Lastra y Britos, 2017).

En este sentido, la Universidad Católica de la Santísima Concepción (en adelante, UCSC) implementa el proyecto Programa Beca de Nivelación Académica titulado “Fortaleciendo las competencias básicas y habilidades socio afectivas para estudiantes de primer año, con gratuidad, de carreras técnicas del Instituto Tecnológico de la UCSC”, que es financiado por el Ministerio de Educación de Chile. La primera etapa de este proyecto persigue fortalecer en el estudiantado el desarrollo de competencias básicas, en Lenguaje y Matemática, requeridas para la inserción en la vida universitaria, a través de la implementación de talleres de acompañamiento académico integrados e interdisciplinarios en ambas áreas.

Este trabajo expone el diseño y resultados del pretest, instrumento de diagnóstico aplicado antes de la intervención, y las estrategias didácticas empleadas para fortalecer las competencias básicas de Lenguaje y Matemática. Además, devela el desempeño académico de los estudiantes de primer año, de

carreras técnicas, en el desarrollo de habilidades cognitivas y los ejes temáticos ya mencionados a través de la aplicación de textos multimodales.

Una de las estrategias didácticas aplicadas en el proyecto es la utilización de textos multimodales de contenido matemático o que integran imagen y texto, donde convergen ambas disciplinas. Este tipo de textos permiten desarrollar en el alumnado aspectos lingüísticos comunicativos desde tres ámbitos: lectura, escritura y oralidad, contextualizadas a situaciones cercanas y pertinentes a la vida cotidiana y profesional de los estudiantes.

Este estudio contribuye a la retención estudiantil, porque evidencia los resultados de una experiencia de intervención académica a estudiantes provenientes de contextos escolares vulnerables, cuyas características de ingreso y requerimientos académicos han sido considerados en el diseño curricular de esta primera etapa del proyecto. Además, nutre el corpus de conocimiento sobre las variables favorecedoras de la retención estudiantil, evidenciando la necesidad de generar intervenciones académicas integradas y en contexto (Díaz-Barriga, 2006).

Descriptor o Palabras Clave: Retención estudiantil, Textos multimodales, Contextos escolares en condición de vulnerabilidad

1. Introducción

En la década del ochenta en Chile, la formación académica del alumnado favorecía a cerca de ciento setenta mil jóvenes, cifra que ha aumentado a casi un millón y medio de estudiantes al 2018. El progresivo aumento en la matrícula de la educación superior ha permitido que muchos estudiantes sean la primera generación de su familia en ingresar a la educación superior y, ha desafiado a las instituciones educativas a implementar mecanismos para caracterizar al alumnado, apoyarlos académicamente y principalmente, para favorecer la retención estudiantil (Vergara, Boj del Val, Barriga y Díaz, 2017).

La literatura evidencia (Muñoz y Marín, 2018; Quintana, Raccoursier y Sánchez, 2016; Villafaña y Solache, 2017) que las principales dificultades a las que se ven enfrentados los estudiantes novatos, al ingresar en esta nueva etapa formativa, se evidencian en; competencias descendidas en Lenguaje y Matemática, competencias limitadas de autogestión del aprendizaje, falta de auto motivación, dificultades socioeconómicas e incumplimiento de las expectativas con la Casa de Estudios, entre otras.

Entre las acciones institucionales que posibilitan una mayor fluidez y equidad en la transición desde la educación media a la superior, destacan aquellas destinadas a perfeccionar los mecanismos de selección, admisión e ingreso estudiantil y aplicar evaluaciones de diagnóstico que caractericen

socioemocionalmente a todos los estudiantes novatos. En el caso de Chile, se destaca el Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la Educación Superior, que busca favorecer el acceso a la educación superior de estudiantes destacados en enseñanza media, provenientes de contextos escolares en condición de vulnerabilidad (<https://pace.mineduc.cl/sobre-el-programa-pace/que-es-el-pace/>).

1.1. Contexto UCSC

Con el Plan de Desarrollo Estratégico UCSC 2012 – 2016, se concretó la implementación institucional de acciones transversales para favorecer la permanencia y éxito académico del estudiantado. Este compromiso viabilizó la creación del Centro de Acompañamiento del Estudiante (en adelante, CEADE). El CEADE es una unidad de apoyo al estudiante, destinada a desarrollar y fortalecer habilidades en cuatro áreas: Desarrollo personal, Ciencias, Matemática y Lenguaje, a través de programas de acompañamiento académico a estudiantes novatos diseñadas a partir de los resultados del diagnóstico aplicado durante la ejecución del Programa de Inducción a la Vida Universitaria (en adelante, PINVU).

Desde el inicio de su aplicación en el 2011, los resultados del PINVU en Lenguaje reportan en promedio un 3.7 (escala de 1 a 7), calificación que da cuenta que los estudiantes no son capaces de sintetizar, registrar ni ordenar las ideas principales para redactar un texto, ya que no poseen un vocabulario asertivo y variado. Tampoco alcanzan los niveles esperados en comprensión lectora e interpretación de la información escrita. En el PINVU de Matemática, el resultado promedio fue un 2,7 (escala de 1 a 7), evidenciando dificultades en las habilidades *Comprender* y *Aplicar*, tanto en Números y operaciones como en Álgebra. Es decir, no son capaces de construir relaciones conceptuales, como tampoco seleccionar, transferir y utilizar datos o leyes matemáticas en contextos conocidos o nuevos para el estudiante.

Hasta el 2018, el CEADE había acompañado académicamente solamente a estudiantes de pregrado de carreras con Licenciatura. A partir del proyecto adjudicado ese año, se posibilita la necesidad de extender las acciones de esta unidad beneficiando también a los estudiantes novatos que cursan carreras técnicas del Instituto Tecnológico cuyos requerimientos académicos también habían sido detectados a través de la aplicación del PINVU.

En la admisión 2019, los 2401 estudiantes del Instituto Tecnológico se distribuyen en las sedes Cañete, Los Ángeles, Talcahuano y Chillán, ubicadas en las regiones Biobío y Ñuble. Un 94,65% de ellos, proviene de establecimientos públicos (financiados por el Estado) y subvencionados (financiamiento compartido entre padres y el Estado). Al 2016, la tasa de retención para estudiantes de primer año era de 79,7%, el 2017 aumentó a un 85,25% y el 2018, volvió a ascender a un 85,60%. Según el Comité de Retención Estudiantil de la

UCSC (2017), las variables que inciden en las causas de abandono de los estudiantes de esta Casa de Estudios son: i) individuales, ii) académicas, iii) institucionales y iv) socioeconómicas.

2. Metodología

2.1. Estrategia de diagnóstico: Pretest

De los 1247 estudiantes beneficiados con el proyecto, 1051 rindieron el pretest de diagnóstico (84,2%), cuyo propósito fue conocer el desempeño de los estudiantes en cuatro ejes temáticos; Lectura, Escritura, Números y Operaciones, y Álgebra (Ministerio de Educación, 2019) y cuatro habilidades cognitivas: conocer, comprender, aplicar y analizar (Anderson & Krathwohl, 2001).

El pretest posee 20 preguntas distribuidas en los ejes temáticos y habilidades cognitivas recién mencionadas. Respecto de su diseño, 17 preguntas fueron de selección múltiple y 3 preguntas de desarrollo, cuyas respuestas fueron consignadas en la *Hoja de Respuesta*. Cada pregunta tenía cinco opciones de respuesta, incluía la opción *No sé* y sólo una opción, era la correcta. Las respuestas a las preguntas de desarrollo se registraban en el mismo instrumento.

El procesamiento de los datos se realizó en dos sentidos: en base a la información de carácter general que identifica al alumnado del Instituto Tecnológico y según el eje temático y habilidad cognitiva a desarrollar. Los datos fueron vaciados en una planilla Excel y el análisis estadístico se realizó con el software SPSS, obteniendo diversos índices para análisis. Para resguardar que el instrumento identifique con certeza las respuestas de los estudiantes y minimizar que las respuestas correctas no se deban al azar, fueron seleccionados los siguientes índices de análisis: ítem-ítem, índice de dificultad, índice de discriminación, correlación biserial puntual, análisis ítem-prueba y coeficiente de Kuder Richardson (Kr20). Además, para determinar si existen diferencias estadísticamente significativas entre los estudiantes, en los ejes temáticos y habilidades cognitivas evaluadas, se aplicó la prueba estadística Q de Cochran.

2.2. Modalidad de intervención: Talleres integrados de Lenguaje y Matemática

Los talleres de Lenguaje y Matemática tienen como eje temático integrador la *Resolución de Problemas Matemáticos*, donde convergen ambas disciplinas. En coherencia con el pretest, en Matemática fueron abordados dos tópicos fundamentales: Números y Operaciones y Álgebra, que fueron sólo un medio para el desarrollo de las siguientes habilidades cognitivas: conocer, comprender, aplicar y analizar. En Lenguaje se relevó no sólo la lectura, sino también las habilidades de escritura y la oralidad.

Esta iniciativa interviene las actividades curriculares del itinerario formativo de estudiantes de primer año según la carrera técnica que cursan. Semanalmente se implementan talleres académicos con la presencia simultánea de dos profesores en el aula; uno de Matemática y uno de Lenguaje, quienes se vinculan en torno a un eje temático integrador que es la resolución de problemas matemáticos, con especial acento en el desarrollo de cuatro habilidades cognitivas: conocer, comprender, aplicar y analizar (Marzano y Kendall, 2007).

Para desafiar cognitivamente a los estudiantes, las actividades de aprendizaje fueron diseñadas usando textos multimodales de contenido matemático o textos que permiten acercar los contenidos disciplinares a los estudiantes no sólo a través de la escritura, sino también en el mismo texto a través de dibujos, fotos, mapas, tablas, gráficos, entre otros textos (Manghi, González, Echeverría, Marín, Rodríguez y Guajardo, 2013). Esta estrategia persigue que el alumnado no sólo requiera conocimientos de su ámbito de estudio, sino que además incorpore conocimientos de otras disciplinas y recursos personales al servicio del aprendizaje integral (Parodi y Julio, 2017).

El diseño curricular de los talleres considera la interacción simultánea en aula de un profesor de cada disciplina, resguardando que la dupla pedagógica trabaje favoreciendo -en los estudiantes- el desarrollo de competencias básicas en las disciplinas de Lenguaje y Matemática. Para cada sesión, se realizó un *Diseño de aula* que orientó la labor mediadora de los docentes. El diseño de aula se organizó de acuerdo al resultado de aprendizaje que debe lograr el estudiante, las habilidades cognitivas a desarrollar, la descripción general de la clase y la secuencia didáctica. Este ordenamiento provocó que los profesores y estudiantes realizaran una *negociación* de los significados a través del diálogo y la acción crítica, con miras a una permanente mejora de los distintos procesos involucrados, no sólo en el ámbito cognitivo sino también de los aspectos emocionales involucrados.

El desarrollo de textos multimodales requiere aplicar habilidades muy específicas, tales como: formular preguntas pertinentes, usar estrategias de comprensión lectora y usar el error como recurso de aprendizaje. Es decir, el foco está en el proceso de descubrimiento que se llevaba a cabo para desarrollar el ejercicio y no en el resultado obtenido ya que para resolver un problema matemático se debe hacer una pausa, reflexionar y, buscar soluciones creativas (Pólya, 1965). Además, la resolución de problemas debe considerar el sistema de creencias del alumnado, entendido este como el conjunto consciente o no, de determinantes del comportamiento del individuo acerca de sí mismo, el contexto y el tema de estudio (Schoenfeld, 1985).

3. Resultados

Aspectos estadísticos

De los 1247 beneficiarios del PBNA, distribuidos en las cuatro sedes del IT-UCSC, rindieron el Pre test 1051 estudiantes, los que fueron informados del propósito de la aplicación de esta prueba, procediendo posteriormente a responderla. Así se logró contabilizar 1051 respuestas (84,2%). La participación por sede fue: Talcahuano (83,47%), Los Ángeles (96,2%), Chillán (85,93%), y Cañete (64,48%). El procesamiento estadístico se realizó con el software SPSS V22, obteniéndose índices para análisis ítem-ítem, índice de dificultad, índice de discriminación, correlación biserial puntual, análisis ítem-prueba, coeficiente de Kuder Richardson (Kr20).

Para estudiar si existen diferencias estadísticamente significativas entre las proporciones de los estudiantes que evidencian desempeño entre los ejes temáticos y entre habilidades cognitivas evaluadas. Para este fin se aplicó la prueba estadística Q de Cochran. A nivel global, los estudiantes obtienen en el Pre test una media de 2,7, en la escala de 1 a 7, donde la nota aprobatoria es de un 4,0.

Continuando con el análisis, se presentan los resultados, en relación a los ejes temáticos en los ámbitos de Lenguaje y Matemática, como también los resultados en las habilidades cognitivas evaluadas.

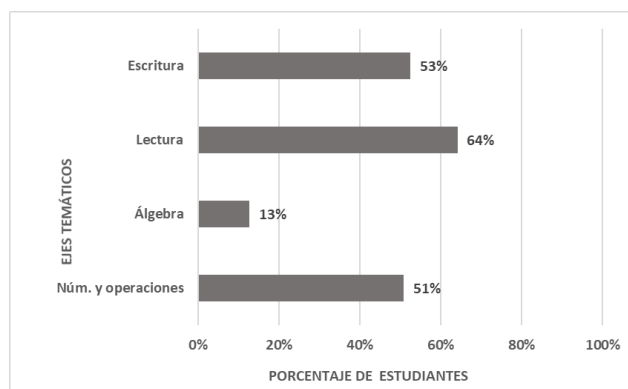


Figura 1. Porcentaje de estudiantes que logran un desempeño igual o superior al 60% en Ejes temáticos.

En la figura 1, se presentan resultados globales sobre el porcentaje de estudiantes de las cuatro sedes del Instituto Tecnológico, que logran responder correctamente el 60% o más de los ítems asociados a los ejes temáticos evaluados, los que correspondieron a Escritura, Lectura, Álgebra y Números y operaciones. Se observa del gráfico que, en el ámbito del Lenguaje, el eje más descendido corresponde a Escritura, el 53% de los estudiantes logran un desempeño en este eje, en tanto en el ámbito de la matemática, sólo el 13% de los estudiantes logran contestar de manera correcta los ítems asociados al eje temático Álgebra. Cabe destacar que al comparar el porcentaje de estudiantes que responden correctamente los ítems asociados al eje Álgebra, con el porcentaje de estudiantes que responden correctamente los ítems asociados a los demás ejes temáticos evaluados, este resulta ser significativamente inferior⁷³.

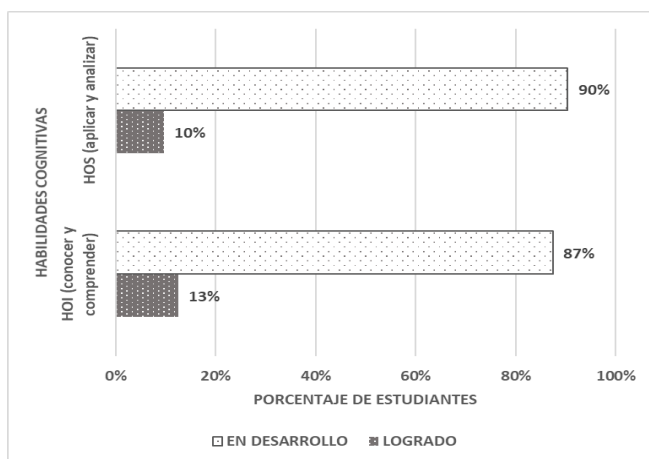


Figura 2. Porcentaje de estudiantes, según desarrollo de Habilidades cognitivas.

En la figura 2, se presentan resultados globales sobre el porcentaje de estudiantes de las cuatro sedes del Instituto Tecnológico, que logran responder correctamente el 75% o más de los ítems asociados a las habilidades cognitivas de orden inferior (HOI), conocer y comprender, y a las habilidades de orden superior (HOS), aplicar y analizar. Se observa del gráfico que, tanto en las HOI como en las HOS, sólo el 13% y 10% de los estudiantes, respectivamente, evidencian logro en el desarrollo de estas habilidades. Se destaca en el ámbito del desarrollo de habilidades cognitivas que existe un porcentaje de estudiantes significativamente inferior que evidencia logro de desarrollo de las habilidades cognitivas: aplicar y analizar, en relación a aquellos que demuestran logro en las habilidades de orden inferior, correspondientes a conocer y comprender.

⁷³ p- Valor(0,000)

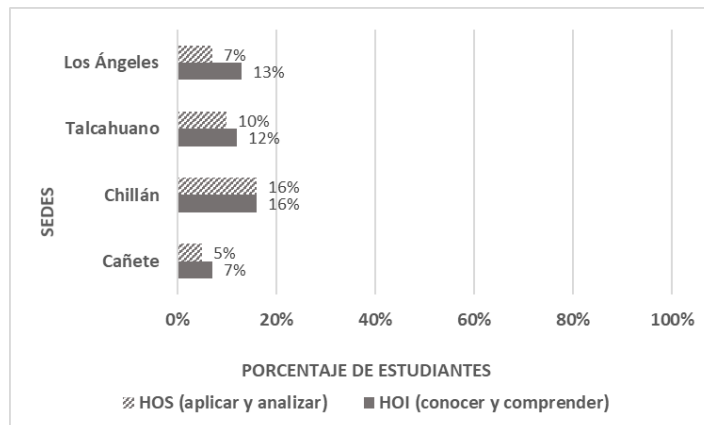


Figura 3. Porcentaje de estudiantes, por Sede, según desarrollo de habilidades cognitivas de orden superior e inferior

En la figura 3, en donde se presentan los resultados por sedes en relación a las habilidades cognitivas evaluadas, la sede Cañete, presenta un porcentaje significativamente inferior⁷⁴ de estudiantes que muestran logro de desarrollo de las habilidades conocer y comprender. También presenta un porcentaje significativamente inferior⁷⁵ de estudiantes que evidencian logro de desarrollo de las habilidades aplicar y analizar, en relación a las sedes de Chillán, Los Ángeles y Talcahuano.

4. Conclusiones

Resulta muy interesante advertir que los bajos resultados del pretest corroboran lo señalado por la literatura que refiere a que las principales dificultades a las que se ven enfrentados los estudiantes de primer año, al ingresar en la educación superior, se evidencian en el descendido dominio de habilidades cognitivas requeridas en Lenguaje y Matemática. Asimismo, también confirman los resultados históricos del PINVU que evidencian niveles de logro inferiores al mínimo requerido para desempeñarse académicamente en este nivel formativo.

Los resultados obtenidos a partir de los 1051 estudiantes novatos que participaron de este estudio, exhiben que, de los cuatro ejes temáticos evaluados, el eje Álgebra presenta el menor porcentaje de respuestas correctas, implicando solamente a 137 estudiantes. Estos bajos resultados son determinantes en el desempeño académico del estudiantado ya que además de escribir, representar y utilizar expresiones algebraicas, el Álgebra se utiliza para desarrollar la habilidad de comunicarse a través de expresiones algebraicas.

Si desagregamos los resultados observando las habilidades cognitivas evaluadas, la proporción de estudiantes que respondieron con éxito las preguntas que implican el desarrollo de habilidades de orden inferior es un poco

⁷⁴ p-Valor(0,037)

⁷⁵ p-Valor(0,000)

mayor al alumnado que logra responder a las habilidades de orden superior. Estos datos corroboran la decisión metodológica de aplicar textos multimodales de contenido matemático como estrategia didáctica que desafía cognitivamente al alumnado a través de la resolución de problemas. Por una parte, los textos multimodales los hace integrar conocimientos de distintas disciplinas y recursos personales al servicio de su aprendizaje integral y por otra parte, favorece la comprensión lectora.

Tan interesante como los puntos anteriores es recalcar la importancia de conocer las características de ingreso de los estudiantes al ingresar a la educación superior. En el caso del Instituto tecnológico, este estudio constituye tanto para la Universidad, el CEADE y para los docentes que imparten clases en primer año de carreras técnicas, un importante aporte para realizar acciones pedagógicas oportunas y pertinentes, que favorezcan el desarrollo de competencias básicas en los ámbitos lingüístico comunicativo y matemático requeridas para la inserción en la educación superior y también para la vida laboral.

A modo de proyección del estudio, si bien los resultados no fueron desagregados por sede en este documento, se constata que los estudiantes de las distintas sedes del Instituto Tecnológico presentan diferencias en su desempeño tanto por ejes temáticos como en habilidades cognitivas. Este hallazgo permitirá guiar futuras investigaciones en relación a las variables contextuales que pueden incidir en estas diferencias.

5. Referencias

Anfitti, V., & Fernández, T. (2016). Caminos hacia la finalización de la educación media en América Latina. Un marco para analizar las transiciones hacia la educación superior. *Diálogos Pedagógicos*, 12(23), 11-27. Recuperado de <http://revistas.bibdigital.uccor.edu.ar/ojs/index.php/prueba/article/view/1038>

Bernal, F., Rodríguez, M., Fernández, N., & González, S. (2016). Fortalecimiento de la función orientadora en establecimientos educacionales chilenos para favorecer la transición a la educación superior de estudiantes de contextos vulnerables. In *Congresos CLABES*. Recuperado de <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1328>

Díaz-Barriga, F. (2006). *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*. Ciudad de México: McGraw-Hill.

Gorostiaga, J., Lastra, K., & Britos, S. M. M. D. (2017). Políticas institucionales para favorecer el acceso y la permanencia en universidades argentinas: un análisis de cuatro instituciones del conurbano bonaerense. *Páginas de Educación*, 10(1), 151-173. Recuperado de http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?pid=S1688-74682017000100151&script=sci_arttext&tlng=pt

Marzano, R. J. y Kendall, J.S. (2007). *The new taxonomy of educational objectives*. California, EE.UU.: Corwnin Press.

Manghi, D., González, D., Echeverría, E., Marín, C., Rodríguez, P., & Guajardo, V. (2013). Leer para aprender a partir de textos multimodales: los materiales escolares como mediadores

semióticos. REXE-Revista de Estudios y Experiencias en Educación, 12(24), 77-91. Recuperado de <http://www.rexe.cl/ojournal/index.php/rexe/article/view/68>

Ministerio de Educación (2019). Currículum Nacional. Recuperado de <https://www.curriculumnacional.cl/614/w3-propertyvalue-118605.html>

Muñoz, M., & Marín, R. (2018). Programa de inclusión en Educación Superior: experiencias de estudiantes en la Facultad de Medicina. *Pensamiento Educativo*, 55(1). Recuperado de <http://pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/view/1008>

Parodi, G., & Julio, C. (2017). No solo existen palabras en los textos escritos: algunas teorías y modelos de comprensión de textos multimodales o multisemióticos words in written texts: Some theories and models of multimodal or multisemiotic text. Recuperado de

http://www.giovanniparodi.cl/giovanniparodi/site/artic/20180411/asocfile/20180411220328/parodi_2017_comprensio_n_multimodal.pdf

Polya, G. (1965). *Cómo plantear y resolver problemas*. Editorial Trillas. México.

Quintana, M., Raccoursier, S., & Sánchez, A. (2016). Valoración de los estudiantes novatos respecto de un módulo destinado a fortalecer sus competencias básicas para aprender. *PAIDEIA, REVISTA DE EDUCACIÓN*, (45). Recuperado de <http://revistapaideia.cl/index.php/PAIDEIA/article/view/73>

Schoenfeld, A. (1985). *Mathematical problem solving*. Nueva York: AcademicPress,

Villafaña, L. L., & Solache, A. B. (2017). La deserción en estudiantes de educación superior: tres percepciones en estudio, alumnos, docentes y padres de familia. *Pistas Educativas*, 39(126). Recuperado de

<http://www.itcelaya.edu.mx/ojs/index.php/pistas/article/view/776>

Vergara, J., Boj del Val, E., Barriga, O., & Díaz, C. (2017). Factores explicativos de la deserción de estudiantes de pedagogía. *Revista Complutense de Educación*, 2017, vol. 28, num. 2, p. 609-630. Recuperado de <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/120597/1/670697.pdf>

Taller integrado: una experiencia de acompañamiento académico. Aportes a la permanencia y el sentido de pertenencia en la carrera de medicina veterinaria de la Universidad Católica de Temuco - Chile.

Línea Temática: Prácticas de integración universitaria para la reducción del abandono

Juan David Salazar

jsalazar@uct.cl

Chile Universidad Católica de Temuco

Resumen

El propósito de este trabajo es dar a conocer una estrategia metodológica de la Dirección de Acompañamiento Académico y Socioemocional (DAAS), denominado Acompañamiento Académico que tributa a la competencia comunicativa oral, escrita y multimodal declarada en el Modelo Educativo de la Universidad Católica de Temuco-Chile. Este se centra en una actividad semestral que prepara a los estudiantes para la realización de charlas informativas hacia la comunidad. Dicha actividad llamada Taller Integrado busca fortalecer en el estudiante, el vínculo con la comunidad y su perspectiva vocacional. Esto permite que, desarrollen el sentido de pertenencia con la carrera y los actores que la configuran.

Palabras Claves: Acompañamiento Académico, Competencias Comunicativas, Pertenencia, Taller integrado.

1. Introducción.

Uno de los grandes objetivos de la Educación Superior, desde su creación, es formar profesionales que enfrenten los desafíos de una sociedad cada vez más exigente y compleja. Esto compromete y desafía a las instituciones universitarias a generar instancias en que sus estudiantes concluyan sus procesos de manera óptima. En este contexto, la permanencia exitosa de los estudiantes se ha tornado como un fenómeno relevante de analizar, dado el impacto que tiene no solo en lo personal, sino también en la universidad, las familias y la sociedad. (Pino, Cavieres y Muñoz, 2018).

La permanencia en educación superior significa, en términos concretos, concluir una carrera técnica o profesional de manera exitosa en el tiempo establecido

para ello (titulación oportuna). Por lo tanto, para que esto ocurra, la universidad debe considerar diversos aspectos que no van solo en una sala de clase, docentes y académicos especializados, como condiciones mínimas, sino también evaluar otros aspectos que inciden de manera implícita en el cumplimiento de las metas del estudiante. Lo anterior, tiene que ver con factores, que muchas veces van más allá de lo académico y dicen relación con las motivaciones, el sentido de pertenencia, la vocación y el desarrollo de competencias que le permitan sortear todos los momentos de su proceso académico, incluso la comprensión de su responsabilidad como futuro profesional. A su vez, es importante que el estudiante indague durante su proceso y descubra las razones del porqué está cursando una carrera, cuáles son sus proyecciones y el aporte que significará ser un profesional. Si esto no sucede, estamos frente a una potencial deserción que complejiza el escenario no solo para el estudiante, sino que conlleva una serie de impactos en la familia, la sociedad y la universidad:

Los principales estudios de carácter empírico muestran que los factores que explicarían la deserción del nivel universitario corresponden a “falta de claridad vocacional”, “problemas de rendimiento académico” y “situación económica deficitaria”, siendo los dos primeros claramente vinculados con el desempeño deficitario en competencias básicas de los estudiantes. (Quintela, 2013, p.86)

Frente a este escenario, es donde se propone potenciar, a través de diversas herramientas de acompañamiento, la necesidad de que el estudiante desarrolle habilidades y competencias genéricas que le ayuden a avanzar en su proceso formativo académico. Uno de los factores preponderantes en el desarrollo integral del alumnado tiene que ver con las herramientas que se les faciliten por medio de un modelo educativo que se centre en el estudiante y tribute a potenciar sus capacidades de forma paralela a su proceso académico tradicional.

2. *Modelo Educativo por competencias y Acompañamiento Académico*

Los procesos académicos en educación superior, hoy en día, se acentúan de modo más latente en la formación de personas que contribuyan de manera competente al desarrollo social (González & González, 2008). Dentro de este contexto, la Universidad Católica de Temuco (UCT) adopta, el año 2009, un modelo por Competencias, que plantea en uno de sus objetivos, formar estudiantes integrales que sepan desenvolverse tanto en mundo académico como laboral. (Dirección General de Docencia, UCT, 2009). Este desafío académico es un eje dinamizador en la preparación de estudiantes, dado que no se centra solo en el aspecto de competencias específicas, sino que potencia el desarrollo de habilidades que podrán implementar a lo largo de toda su vida. Por este motivo, nacen los acompañamientos académicos de la mano de la Dirección de Acompañamiento Académico y Socioemocional que busca fortalecer y

contribuir a la permanencia de los estudiantes, por medio de diversas estrategias que involucran actividades paralelas y/o complementarias a la formación curricular del estudiante.

...se plantea una educación basada en el desarrollo de competencias, que dote a los individuos de capacidades que les permitan adecuarse a los requerimientos que la disciplina en formación y posteriormente la sociedad y el ámbito laboral prescriban. El desarrollo de competencias referidas al conocimiento (lectura, escritura, lenguaje y lógica aritmética), al desempeño profesional (aptitudes y valores asociados al ámbito laboral) y técnico (habilidades y destrezas en el campo especializado), significan calidad e idoneidad en el desempeño, protagonismo de los estudiantes, planificación de la enseñanza a partir del aprendizaje y contextualización de la formación (Barrón, 2000; Tobón, 2006; Yániz, 2008 citado en Irigoyen, Jiménez y Acuña, 2011).

Uno de estos acompañamientos se denomina Taller Integrado y se sustenta en la necesidad de desarrollar en los estudiantes de primer año de Medicina Veterinaria la competencia comunicativa Oral, Escrita y Multimodal, declarada en el Modelo Educativo y que se considera de gran relevancia al momento de generar en los alumnos, dichas habilidades y, por consiguiente, ciertos elementos que contribuyen a generar pertenencia con su carrera, reafirmar su vocación, estableciendo de modo implícito un vínculo con la comunidad. Puesto que ellos, deben realizar una charla sobre temas relacionados con su área del conocimiento. Es por esto que, los estudiantes de Medicina Veterinaria de primer año, se preparan durante el segundo semestre en dos áreas: Competencias específicas (aborda el contenido a exponer) y Competencias Genéricas (relacionadas con habilidades de comunicación oral, escrita y multimodal). Con respecto a lo primero, abordan el concepto de Zoonosis (enfermedades transmitidas del animal al ser humano) investigando bibliográficamente el tipo de enfermedad seleccionada. Paralelamente a esto, son asesorados de modo personalizado por docentes de la DAAS, quienes guían en el proceso del diseño de la presentación y el desarrollo de habilidades comunicativas. Para esto, se realiza un trabajo planificado de acompañamiento situado en varias etapas desde la selección del tema, revisión bibliográfica, asesoría elementos de comunicación oral, actividades de retroalimentación y presentación de charla a la comunidad.

3. *Características de los estudiantes involucrados en la actividad*

Dentro del ámbito de los estudiantes que ingresaron el año 2018, podemos mencionar que, el 72,7% de ellos provienen de establecimientos educacionales de rama Científico Humanista, el 25% de liceos Técnico Profesionales y el 3% de Centros de Educación de Adultos (CEIA). Por otro lado, con respecto a la Dependencia Administrativa de los establecimientos mencionados

anteriormente, el 96,5% de estos estudiantes procede de establecimientos que Educación Pública. Sólo el 3,5% pertenece a particulares privados. Los datos expuestos anteriormente son muy significativos dado que nos ofrece una mirada de reconocimiento de los y las jóvenes que ingresan a la carrera y que, en muchas ocasiones, no traen una preparación óptima en el desarrollo de habilidades comunicativas.

Asimismo, destacar que el 67,62% de los estudiantes cohorte 2018 pertenecen a los primeros cinco deciles más vulnerables. Este factor acentúa la necesidad de potenciar en ellos las habilidades que les permitan crecer y formarse como futuros profesionales, en el entendido que en enseñanza secundaria no se potencia el desarrollo de competencias comunicativas tanto orales, escritas y de lectura comprensiva. Esto último, se resalta cuando se observa que, en evaluaciones diagnósticas al momento de ingresar a la carrera, un 43,5% no evidencia competencias básicas de Producción de Textos, así como un 49,2% no evidencia habilidades de Lectura Comprensiva. Por lo tanto, el acompañamiento académico brindado por la DAAS es una estrategia que aporta al fortalecimiento de estas habilidades y, por consiguiente, a la permanencia y disminución del abandono de los estudiantes novatos.

4. *Análisis de encuesta a estudiantes: midiendo en impacto del Taller Integrado como estrategia.*

Una vez cerrado el proceso de acompañamiento se les aplicó una encuesta a 60 estudiantes cohorte 2018 acerca de los elementos relacionados con la actividad y de cómo observan la incidencia del Taller Integrado en su proceso formativo en función del desarrollo de competencias comunicativas. Dicha encuesta, tipo escala Likert, abordó un total de 7 preguntas divididas en dos dimensiones que van desde la importancia de las habilidades comunicativas en su formación profesional, hasta la motivación que provoca el desarrollo del Taller Integrado en su primer año de carrera. Según Kember y Leung 2004 citado por Pino, Cavieres y Muñoz, 2018, plantea que: “Un aspecto central del sentido de pertenencia se refiere a las relaciones positivas que los estudiantes establecen con sus pares y profesores y que les hace sentirse seguros y apoyados dentro de la institución, lo que incide positivamente en sus logros académicos”

5. *Análisis de los resultados.*

En las siguientes tablas se especifica la pregunta y el porcentaje de respuestas de los estudiantes con respecto a la actividad realizada.

Figura 1

¿Consideras que el desarrollo de habilidades comunicativas es importante de tu formación profesional?					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Muy en desacuerdo	1	1,7	1,7	1,7
	De acuerdo	7	11,7	11,7	13,3
	Muy de acuerdo	52	86,7	86,7	100,0
	Total	60	100,0	100,0	

Con respecto a la primera pregunta un 98,45% de los estudiantes encuestados consideran relevante desarrollar habilidades comunicativas durante su formación profesional como un elemento que los prepara para su vida laboral.

Figura 2

¿Consideras que la comunicación oral y escrita, en tu formación académica, fortalece tu permanencia en la universidad?					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	En desacuerdo	1	1,7	1,7	1,7
	Ni acuerdo ni en desacuerdo	6	10,0	10,0	11,7
	De acuerdo	22	36,7	36,7	48,3
	Muy de acuerdo	31	51,7	51,7	100,0
	Total	60	100,0	100,0	

De acuerdo a la pregunta N°2 correspondiente a la Dimensión 1 de la encuesta, un 88,4% reconoce que los desarrollos de las habilidades comunicativas fortalecen su permanencia en la universidad. Esto se grafica en que durante el Taller integrado se potencia esta habilidad desde la oralidad y la escritura.

Figura 3

Al comunicarte de manera efectiva, ¿consideras que mejora tu vínculo con la comunidad y tu rol como futuro profesional?					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	En desacuerdo	1	1,7	1,7	1,7
	Ni acuerdo ni en desacuerdo	3	5,0	5,0	6,7
	De acuerdo	13	21,7	21,7	28,3
	Muy de acuerdo	43	71,7	71,7	100,0
	Total	60	100,0	100,0	

La pregunta N°3 visualiza la necesidad comprobar que la relación entre los miembros de la comunidad es fundamental para lograr que los estudiantes se sientan cómodos e integrados. Con respecto a la respuesta, un 71,7% está muy de acuerdo y reconoce que una comunicación efectiva mejora su vínculo con la comunidad, fortaleciendo su rol como futuro profesional.

Figura 4

Dentro del contexto del taller integrado: ¿Exponer frente a un grupo de personas que no fueron tus profesores, fortaleció tus ganas de seguir avanzando en tu proceso académico (carrera)?					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Muy en desacuerdo	1	1,7	1,7	1,7
	En desacuerdo	4	6,7	6,7	8,3
	Ni acuerdo ni en desacuerdo	15	25,0	25,0	33,3
	De acuerdo	21	35,0	35,0	68,3
	Muy de acuerdo	19	31,7	31,7	100,0
	Total	60	100,0	100,0	

El 66,7% de los estudiantes encuestados está en la categoría De acuerdo y Muy de acuerdo con respecto a este ítem. Lo anterior, indica que las actividades de este tipo potencian la motivación de continuar su proceso y no decaer. Es importante destacar que, la actividad los motiva dado que los posiciona como especialistas en un área específica del conocimiento, esto disminuye la posibilidad de desertar generando un sentido de pertenencia con su carrera y vocación.

Figura 5

¿El taller integrado (charla a la comunidad sobre zoonosis) la consideras como una actividad de carrera necesaria que fortalece tu vocación y tu relación con la universidad?					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Muy en desacuerdo	1	1,7	1,7	1,7
	En desacuerdo	2	3,3	3,3	5,0
	Ni acuerdo ni en desacuerdo	5	8,3	8,3	13,3

	De acuerdo	22	36,7	36,7	50,0
	Muy de acuerdo	30	50,0	50,0	100,0
	Total	60	100,0	100,0	

Dentro del contexto de la pregunta N°5, podemos apreciar que el 86,7% de los estudiantes encuestados concuerda con que el Taller Integrado, como estrategia de acompañamiento, aporta elementos que apuntan al fortalecimiento de su vocación y su relación con la universidad, dos aspectos fundamentales que inciden para disminuir el abandono temprano de su carrera.

Figura 6

Durante el proceso de preparación de la charla a la comunidad ¿Consideras que profundizaste vínculos con tus compañeros(as) y con la carrera?					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Muy en desacuerdo	1	1,7	1,7	1,7
	En desacuerdo	2	3,3	3,3	5,0
	Ni acuerdo ni en desacuerdo	14	23,3	23,3	28,3
	De acuerdo	26	43,3	43,3	71,7
	Muy de acuerdo	17	28,3	28,3	100,0
	Total	60	100,0	100,0	

Con respecto a la pregunta N°5, que aborda el vínculo con sus compañeros(as), se puede observar que el 71,6% de los encuestados considera que durante el desarrollo de la actividad profundizó lazos con sus pares, lo que conlleva a sentir un arraigo más latente en su proceso formativo.

Figura 7

¿Consideras que el taller integrado fue un elemento motivante en tu proceso formativo en el primer año de carrera?					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	En desacuerdo	1	1,7	1,7	1,7
	Ni acuerdo ni en desacuerdo	13	21,7	21,7	23,3
	De acuerdo	19	31,7	31,7	55,0
	Muy de acuerdo	27	45,0	45,0	100,0

Total	60	100,0	100,0	
-------	----	-------	-------	--

Por último, la pregunta N°7 aborda el Taller Integrado como una estrategia que propende, no solo al desarrollo de habilidades y competencias genéricas, sino que también a contribuir a la motivación del estudiante con su carrera y su vocación, nos señala que el 76,7% de los estudiantes encontró en esta actividad una instancia que contribuyó a generar motivación en el desarrollo de su proceso formativo.

6. Conclusiones.

A partir de la investigación realizada en torno a la estrategia de Acompañamiento Académico que lleva por título Taller Integrado, aplicado a estudiantes de la Carrera de Medicina Veterinaria cohorte 2018, de la Universidad Católica de Temuco – Chile, se puede concluir que:

Es fundamental el acompañamiento que se pueda realizar a los estudiantes de primer año. Puesto que, no solo se debe apuntar a las competencias específicas sino también al desarrollo integral de la persona. A su vez, fortalecer aquellas competencias que en educación secundaria no se trabajan de manera directa y que, en el ámbito universitario son fundamentales para el avance en el proceso formativo.

Por otro lado, la estrategia Taller Integrado, contribuye a fortalecer competencias genéricas que dicen relación con la expresión oral, escrita y multimodal, declaradas en el Modelo Educativo de la Universidad Católica de Temuco. Dicho modelo, apunta en su esencia a formar profesionales integrales para un desarrollo óptimo en el mundo laboral. Por lo tanto, el acompañamiento antes mencionado es una actividad cuyo foco es el estudiante y su desempeño en la universidad.

En el contexto de la permanencia de los estudiantes en su carrera, este taller aporta elementos concretos para disminuir la deserción. Esto se comprueba a partir de la encuesta aplicada y cuyos resultados señalan que un alto promedio de los y las jóvenes desarrolla el sentido de pertenencia con su carrera, la comunidad y la universidad.

Por último, señalar que los elementos que involucra el taller integrado, mediante el desarrollo de competencias genéricas son la ampliación del vínculo con la comunidad, fortalecimiento del rol como futuro profesional y la vocación, motivación a continuar con el proceso académico y contribuir a la integración con sus pares y su casa de estudios. Por lo tanto, se puede afirmar que se debe insistir en la necesidad de acompañamientos que aborden este tipo de requerimientos y así contribuir a disminuir la deserción en el primer año de universidad.

7. Referencias

Pino-Vera, T., Cavieres-Fernández, E., & Muñoz-Reyes, J. (2018). Los factores personales e institucionales en el sentido de pertenencia de estudiantes chilenos a lo largo de sus estudios superiores. *Revista iberoamericana de educación superior*, 9(25), 24-41. Recuperado de: <https://dx.doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2019.25.337>

Quintela, G. (2013) Deserción universitaria, una aproximación sociológica al proceso de toma de decisiones de los Estudiantes *Sociedad Hoy*, núm. 24, enero-junio, 2013, pp. 83-106 Universidad de Concepción, Concepción, Chile. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=90231580008>

Gonzalez, V. y Gonzalez R. (2008) Competencias genéricas y formación profesional: Un análisis desde la docencia universitaria. *Revista Iberoamericana de Educación*. N° 47. pp. 185-209. Recuperado de: <https://doi.org/10.35362/rie470710>

Irigoyen, J., Jiménez, M y Acuña K. (2011) Competencias y Educación Superior. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* VOL. 16, NÚM. 48, PP. 243-266 Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/140/14015561011.pdf>

Una metodología grupal como propuesta de acompañamiento integral en educación superior PACEUPLA

Línea Temática: Línea Temática: 4. Prácticas de integración universitaria para la reducción del abandono.

Susana Parrao

susana.lourdes@upla.cl

Chile Universidad de Playa Ancha

Javiera Parra

javiera.parra@upla.cl

Chile Universidad de Playa Ancha

Natalia Villalón

natalia.villalon@upla.cl

Chile Universidad de Playa Ancha

Rodrigo Guzmán

rodrigo.guzman.santos@gmail.com

Chile Universidad de Playa Ancha

Resumen.

El presente trabajo da por cuenta un proceso piloto realizado en el contexto de Acompañamiento en la Educación Superior (AES) en el Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la Educación Superior de la Universidad de Playa Ancha (PACEUPLA) que tuvo por objetivo “favorecer la inclusión y permanencia de los y las estudiantes de la Universidad de Playa Ancha mediante el fortalecimiento de su identidad personal, vocacional y profesional”. La estrategia se fundamenta en el abordaje integral de la Orientación Vocacional (Oliveiros, 2012) y en la focalización de los aspectos identitarios personales, sociales y profesionales (Aisenson, Virgil, Rivarola, Rivero, Polastri Siniuk y Scharwcz, 2010; y Almeyda, 2014).

En este marco, los y las estudiantes asisten de manera voluntaria a un espacio grupal situado desde la Pedagogía de la Potencia y Didáctica no Parametral (Salcedo, 2009) de orden activo – participativo y donde son tratados los tres módulos especificados.

Durante el proceso se observaron altos grados de satisfacción y compromiso (100%) con el proceso propuesto incluso en períodos de movilización estudiantil, además de altas calificaciones (5,9) y porcentajes de asistencia (86%).

Se concluye que los y las estudiantes valoran espacios de Autocuidado Estudiantil, de Relaciones Intercarreras y Transversalidad Generacional en un espacio de apoyo mutuo, sin juicios de valor tendientes a la promoción de la salud mental.

Descriptorios o Palabras Clave: Educación Superior, Orientación Vocacional, Trayectoria Vocacional, Proyecto de Vida, Identidad.

1. Introducción

El Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la Educación Superior (PACE) emanado del Ministerio de Educación, tiene como misión la realización de un proceso de acompañamiento sistemático y profundo a estudiantes que ingresan por esta vía a las distintas universidades que componen el Consejo de Rectores de Chile (CRUCH). Este es un cupo de acceso inclusivo dirigido a estudiantes pertenecientes a los Liceos Públicos con mayor tasa de vulnerabilidad (IVE) en el país. Esta política pública iniciada durante el segundo periodo de gobierno de Michelle Bachelet Jeria (2014-2018) como uno de sus 100 primeros compromisos de equidad en el acceso y financiamiento de la Educación Superior (ES) persigue la restitución del derecho a la Educación y el fortalecimiento de la Educación Pública. Las universidades del CRUCH tienen la responsabilidad de formar equipos de acompañamiento tanto para los y las estudiantes de los Liceos PACE, con el fin de ampliar expectativas postsecundarias, y trabajar el desarrollo y fortalecimiento de habilidades académicas para la ES, como formar equipos de acompañamiento en educación superior (AES) que apoyen a los y las estudiantes que ingresan vía cupo PACE a las diversas carreras que ofrecen las universidades públicas de nuestro país. Los primeros cuatro años de implementación de la política pública en las universidades ha generado grandes aprendizajes y nuevos desafíos para mejorar los procesos de acompañamiento para la inserción a la vida universitaria, el progreso académico y la permanencia de los y las estudiantes.

Este escenario ha permitido visibilizar una problemática nacional, referente a los altos índices de deserción en la ES (Mineduc, 2012; Canales y De los Ríos, 2007; Díaz, 2008; Donoso y Schiefelbein, 2007; Saldaña y Barriga, 2010). Como expusimos en Congreso CLABES realizado en Córdoba, Argentina (Aguilera, Vera, Salfate y Videla, 2017):

“Según estimaciones del Servicio de Información de Educación Superior (SIES), si se analiza el sistema de Educación Superior en su conjunto (cohorte 2008 a 2012), tres de cada diez estudiantes de pregrado dejan su carrera el primer año, ya sea por motivos vocacionales, económicos u otros. Ante esto, las instituciones deben asumir la responsabilidad de la transición de los estudiantes secundarios a la educación superior o cuarta transición (Ybañez, Salinas y Pellicer, 2011), con el fin de que esta sea lo más natural posible, asegurando que el estudiante además del ingreso, perdure progrese y finalice oportunamente sus estudios superiores”.

En el entendido que, no solo los/las estudiantes que ingresan por vías inclusivas a la ES corren altos riesgos de deserción, sino que también aquellos/as que ingresan por vía regular a través de la Prueba de Selección Universitaria (PSU) el PACE de la Universidad de Playa Ancha (UPLA) ha tomado el desafío y el

compromiso de ampliar sus procesos de acompañamiento a todos/las los/las estudiantes que ingresan a la universidad. Una de las estrategias para fomentar la permanencia en la ES es el acompañamiento grupal realizado por AES a través del curso: Universidad Carrera e Identidad: Una relación Dialógica. Que expondremos en las siguientes páginas de esta comunicación.

1.1 Fundamentación

El tránsito por la Educación Superior es una de las etapas con mayores consecuencias para el desarrollo profesional, social, personal y emocional de los estudiantes, por lo que se requiere que la Universidad les preste ayuda para poder afrontar esta transición y las futuras (Rodríguez Moreno, 2002). El curso que presenta AES a los y las estudiantes de 1º y 2ª año de las diversas carreras de la UPLA presenta como eje central temático la Orientación Vocacional. Sustentado desde la perspectiva de Oliveiros (2012), se entiende la orientación vocacional como un proceso dinámico y en constante cambio y que, por tanto, requiere de una atención continua de tal manera de atender al proceso de configuración de la vocación de los/las estudiantes. No solo entendida como antaño en tanto “elección de carrera” sino en base a un nuevo paradigma que implica un abordaje integral del/la estudiante donde se trabaja sobre todos los aspectos que confluyen en su desarrollo y, por lo tanto, en su tránsito por la ES. El trabajo de orientación vocacional con estudiantes tiene efectos positivos en los mismos, generando reflexión en torno al proceso de transición, contexto universitario, conocimiento de sí mismos, elaboración y conciencia del proyecto de vida, conformación de la identidad profesional, contexto y realidad laboral, como lo manifiestan las revisiones empíricas de Aisenson, Virgil, Rivarola, Rivero, Polastri Siniuk y Scharwcz (2010) y Almeyda (2014) entre otras. Se entenderá la Orientación Vocacional entonces desde tres dimensiones personal, social y profesional.

La crisis que supone la transición de la educación secundaria a la ES puede significar una nueva oportunidad de aprendizaje (Baubion Broye & Hajjar, 1998; Bronfenbrenner, 1987; Erikson, 1980; Caplan, 1966; Aisenson, 1990) pero los cambios y nuevas vivencias que ocurren durante este proceso de transición, de no ser bien abordados y acompañados, pueden traer consigo cuadros de ansiedad, estrés, fatiga y frustración que pueden desembocar en inseguridades en relación con la percepción de autoeficacia de los/las estudiantes, y finalmente, en dudas respecto de la elección de carrera y posibilidad de deserción. En este sentido La Dimensión Personal propicia el desarrollo de aspectos relativos al autoconocimiento, la regulación emocional y el afrontamiento del estrés que permitirá a los/las estudiantes afrontar de mejor manera este proceso. Los y las estudiantes se encuentran inmersos en múltiples sistemas relacionales, en una permanente interacción con los diferentes contextos de los que forma parte. Toda esta red va a influenciar y configurar sus pensamientos, decisiones, sentimientos, en la conformación de un ser humano que no puede prescindir de su entorno, por lo que, resulta preponderante atender a las necesidades y

dificultades que surjan en base a estas relaciones. En La Dimensión Social se comprende y trabaja el desarrollo de habilidades que les permitan abordar de mejor manera las nuevas relaciones que irán forjando en este nuevo contexto universitario. Finalmente La Dimensión Profesional en la ES debe conducir a una perspectiva global y sistemática del proceso de formación profesional. La formación de un profesional comprometido con su contexto social se alcanza con la transformación integral de la personalidad del estudiante, cuyo desarrollo sólo se garantiza si la actividad profesional se ha asumido como un proyecto de vida, capaz de movilizar todas sus potencialidades en función de su crecimiento a través del tiempo (Del Pino, García, Cuenca, Pérez y Arzuaga 2011). Para trabajar este proyecto profesional y de vida es necesaria una orientación continua y sistemática de tal manera de contribuir al desarrollo de una identidad profesional, enfocando el camino al autoconocimiento de sus cualidades y autoevaluación de sus fortalezas como debilidades, a partir del conocimiento informado sobre sí mismo.

1.2 *Objetivos del Curso Objetivo General:*

Favorecer la inclusión y permanencia de los y las estudiantes de la Universidad de Playa Ancha mediante el fortalecimiento de su identidad personal, vocacional y profesional.

Objetivos Específicos:

1. Brindar herramientas para que la persona crezca en el propio conocimiento de sus habilidades e intereses, factores estresores personales y del entorno, estrategias de afrontamiento del estrés, identificación y regulación emocional y finalmente la adecuada valoración de sí misma.
2. Reflexionar acerca de la importancia de las relaciones humanas sobre la base del respeto y la valoración del otro/a. Reconocer redes de apoyo. Aprender estrategias de comunicación efectiva, trabajo en equipo y resolución de conflictos.
3. Fortalecer el proceso de construcción de la propia identidad en concordancia con el proyecto de vida y la elección vocacional.

1.3 *Temáticas de Trabajo*

Tabla N°2: Temáticas abordadas

Herramientas para el Desarrollo Personal	Vida universitaria y comunitaria	Proyección Vocacional
---	---	------------------------------

<p>I. Autoconocimiento y Autosuperación</p> <p>II. Afrontamiento del Estrés</p> <p>III. Reconocimiento y Regulación Emocional</p>	<p>I. Relaciones Interpersonales</p> <p>Relaciones afectivas y enfoque de género</p> <p>Trabajo en equipo y desafíos colectivos</p> <ul style="list-style-type: none"> o Resolución de Conflictos y comunicación afectiva. <p>II. Relaciones Sociales</p> <p>Redes de apoyo</p> <p>Diferencia Cultural</p> <ul style="list-style-type: none"> o Cultura de Derechos-Participación Juvenil 	<p>I. Construcción Identitaria</p> <ul style="list-style-type: none"> o Estereotipos y prejuicios <p>Ser y hacer</p> <p>II. Proyecto de Vida o Campo</p> <p>laboral/ocupacional o Especialización o Proyecciones y trayectorias.</p>
--	---	---

2. Enfoque Metodológico

Las temáticas abordadas durante todo el curso Universidad, Carrera e Identidad se sitúan desde la perspectiva planteada por Estela Quintar en entrevista realizada por Javier Salcedo (2009), acerca de la Pedagogía de la Potencia y Didáctica no Parametral en la que la autora plantea el círculo de reflexión, la resonancia didáctica y la didactobiografía como metodologías de enseñanza-aprendizaje grupales: *Los círculos de reflexión* se sitúan como espacios en los que la mediación de lo grupal es potenciada. Todas las reflexiones, emociones, historias visiones del mundo que se sitúan en el centro del círculo corresponden en palabras de Quintar a un hacerse en común-unidad de pensamiento. El círculo de reflexión es un grupo de aprendizaje en el que se potencia la capacidad de problematizar-se y problematizar la realidad. No hay verdades absolutas en este círculo sino más bien un constante aprender y reaprender en comunidad. Un ser con otros/as. Una construcción y reconstrucción de la identidad desde la valoración profunda de los aprendizajes experienciales que fluyen en el grupo. “En síntesis, es en este devenir que el círculo es reflexión, es re-vuelta tanto del sujeto individual como grupal y, en su dinámica, produce conocimiento subjetivo y colectivo de sí, su realidad y su práctica social; entendiendo que toda práctica –en la complejidad multidimensional y situacional (laboral, familiar, etc.)– es sociocultural” (Salcedo, 2009). Otro de los elementos utilizados dentro de los círculos de reflexión corresponde a la estrategia de resonancia didáctica y didactobiografía. En las que Quintar nos invita a comprender que la dinámica y la relación que surge en este mutuo proceso de aprendizaje implica no solo a los/las estudiantes que participan del proceso, sino también, a los/las facilitadores o coordinadores de este círculo. La resonancia didáctica “hace referencia al proceso de mutuas afectaciones que genera la dinámica de sucesivas rupturas con sistemas de creencias acerca de lo que somos, sabemos y hacemos(...)Esta es una manera de entender el proceso intersubjetivo que, tomado del efecto resonante que la música nos deja, facilita agudizar la mirada y la escucha en tiempo presente, a la vez que deja huella epistémica en el sujeto fuera de la dinámica del círculo; es decir, no termina la actividad con la sesión, sino que sigue *re-sonando* en el sujeto y su subjetividad

(...) El círculo de reflexión, en su circulación de ideas, emociones, disposiciones, deseos expectativas, visiones de mundo, etc., genera un espacio cóncavo de resonancia didáctica, es decir del re-sonar interior que los otros provocan en mis propios esquemas de pensamiento y acción” (Salcedo, 2009). La posibilidad de afectar y afectarse en el proceso reflexivo y autoreflexivo del grupo permite profundizar y enriquecer los procesos de autoconocimiento de cada uno/a de los/las participantes. En la dinámica resonante es fundamental el tocar y dejarse tocar, ya que el círculo constituye un espacio donde la escucha es fundante para poder preguntar, no sólo desde la demanda de reconocimiento personal, sino desde la apertura al otro que, en diálogo, me permite ver y verme, conocer y conocerme (Salcedo, 2009). En el mismo sentido la didactobiografía, como nos explica Quintar, es un *dispositivo didáctico* que coloca al sujeto en la exigencia epistémica de reflexionar desde su historia de vida(...)Profundizar en la propia emergencia social implica que, en niveles de complejidad creciente, se trascienda lo individual en lo social comprendiendo y aprehendiendo el espacio vital y encontrando en éste la posibilidad de reconfigurar la comprensión de lo que nos rodea más que asumir acríticamente lo que se nos dice (Salcedo, 2009).

3. Evaluación y Resultados

Se realizaron 3 módulos temáticos de un total de 16 sesiones, dentro de las cuales, 13 de ellas correspondieron a sesiones presenciales con modalidad taller dentro del aula y 3 sesiones a salidas pedagógicas (terreno). Y una evaluación por módulo temático.

A continuación se expondrán los resultados obtenidos desde esta experiencia piloto de generar un Acompañamiento en la Educación Superior de manera integral y colectiva con estudiantes de distintas generaciones de ingreso y ámbitos disciplinares. Participaron un total de 13 Estudiantes de las carreras de: Pedagogía en Educación Básica, Sociología, Diseño, Traducción e Interpretación Inglés – Español y Psicología. Si bien, es muy pronto poder establecer indicadores de retención o permanencia de los y las estudiantes participantes o levantar el impacto a nivel universitario de la presente iniciativa, por lo que se efectúan distintas formas de evaluación centradas en aspectos más académicos como notas y asistencia, además de dimensiones ligadas a la satisfacción con el curso y la visibilización de aportes para su construcción identitaria, social y profesional.

La siguiente tabla visibiliza Promedios de porcentaje de asistencia al curso y notas.

Tabla N°3: Promedios de notas y asistencia del curso

	Promedio
Asistencia	86%

Notas	5,9
-------	-----

Como se puede observar en la Tabla N°3, el promedio de asistencia supera el 85%, siendo 75% el mínimo aceptado para la aprobación de la asignatura. Según lo anterior, los y las estudiantes muestran una participación consistente del espacio, aspectos que serán cruzados con otras mediciones a afrontar más adelante. Con respecto al promedio de notas, también se observa muy superior a la nota mínima de aprobación (4,0) en una escala de 1,0 a 7,0.

Un segundo punto de evaluación se focaliza en aspectos ligados a la satisfacción con el curso propuesto que se adjuntan en la Tabla N°4. También calificado en una escala de 1,0 a 7,0.

Tabla N°4: Promedios de encuesta de satisfacción del curso

Ítem	Promedio
Estructura y Organización de los contenidos del Curso	6.92
Conocimiento y capacidad de profundización de lxs Facilitadores acerca de los temas del Curso	6.77
Puntualidad en el Inicio y Cierre de cada Sesión	6.46
Claridad en la exposición de los contenidos	6.92
Lxs Facilitadores generaron motivación por escuchar y aprender	7
Lxs Facilitadores propician la discusión y reflexión grupal	6.92
Utilidad y pertinencia para tu vida personal y académica de los temas tratados en cada sesión	6.85
Grado de Satisfacción General respecto del Curso	6.83

Se observa a partir de la Tabla N°4, que la evaluación en torno a la satisfacción con el curso es positiva en todos los ítemes, siendo el más alto (7,0) “Lxs Facilitadores generaron motivación por escuchar y aprender” y el más bajo (6,46) “Puntualidad en el Inicio y Cierre de cada Sesión”.

Finalmente, se evaluó desde la autopercepción de los y las estudiantes, la consecución de los objetivos del curso. en esta ocasión se utilizó una escala likert con las opciones “Muy en desacuerdo”, “En desacuerdo”, “De acuerdo” y “Muy de acuerdo”.

Tabla N°5: Percepción de los estudiantes de la consecución de los objetivos del curso

ÍTEM	Muy de Acuerdo	De Acuerdo
Creo que luego de haber participado en el proceso de este curso he podido profundizar más en el conocimiento de mí mismo/a.	53,8%	46,2%
Creo que luego de haber participado en el proceso de este curso he podido profundizar más sobre la importancia de generar redes de apoyo y potenciar mis relaciones interpersonales.	61,5%	38,5%
Creo que luego de haber participado en el proceso de este curso he podido profundizar más en el sentido de la carrera que estoy estudiando y las posibles direcciones que puedo darle en el futuro.	46,2%	53,8%
Considero que este curso ha sido útil para trabajar aspectos de mi desarrollo personal, social y vocacional.	69,2%	30,8%

Los ítems fueron contruidos a modo de preguntas que englobaran los avances esperados en los tres módulos trabajados durante el curso. En primer lugar se observa que el 100% de los y las participantes creen haber conseguido los objetivos del curso en los tres ámbitos y de forma general, siendo más alto porcentaje (69,2%) de “Muy de acuerdo” en el indicador global “Considero que este curso ha sido útil para trabajar aspectos de mi desarrollo personal, social y vocacional” y más bajo (46,2%) en el de aspectos vocacionales “Creo que luego de haber participado en el proceso de este curso he podido profundizar más en el sentido de la carrera que estoy estudiando y las posibles direcciones que puedo darle en el futuro”.

4. Conclusiones

En relación a lo anteriormente expuesto, podemos vislumbrar conclusiones ligadas a aspectos de orden cuantitativo, análisis/propuestas de mejora y análisis crítico.

En primer lugar y a partir de los resultados visibilizados en el apartado anterior, el curso propuesto se levanta como un espacio de promoción de la Salud Mental en estudiantes universitarios con un alto grado de satisfacción. Si combinamos la evaluación de asistencia y satisfacción de los/las estudiantes, los resultados nos muestran un alto grado de implicación con el curso considerando que durante su realización, se efectuó un largo período de *paralización* de actividades producto de Movilización Estudiantil, período en el cual se mantuvo la ejecución de la iniciativa bajo el consentimiento de los y las participantes. Además si

agregamos los resultados de calificaciones, observamos que los/las estudiantes participantes han cumplido a cabalidad los objetivos de los módulos propuestos. Es así como a partir de los resultados, se extraen los siguientes aspectos:

- Necesidad de espacios de autocuidado estudiantil: El transcurso del proceso se ha levantado para los y las estudiantes como un espacio de reflexión y autocuidado sobre los aspectos de tensión personales y preocupaciones ligadas al rango etario y a la pertenencia de un grupo social como es “Ser estudiante universitario/a”. Desde dicho espacio, es que han surgido interesantes procesos de autoconocimiento y proyección desde las propias historias de vida y habilidades en un contexto de respeto colectivo, no juicio y apoyo mutuo.
- Relación Intercarrera: La ejecución del Curso también ha posibilitado el potenciar un tejido social entre participantes de distintas carreras de la Universidad de Playa Ancha. Los/las participantes de este espacio de convivencia han explorado otros ámbitos de conocimiento, otros perfiles tanto profesionales como personales, otras tensiones típicas de cada carrera o área institucional entre otras.
- Transversalidad: La posibilidad de contar con estudiantes de distintos cursos ha facilitado el aprendizaje entre pares de las distintas dificultades y momentos que conlleva el período de ser estudiante universitario. Además los objetivos y contenidos del curso han sido recibidos por los y las participantes, demostrando que espacios de Desarrollo Personal y Autocuidado son necesarios a lo largo de la Vida Universitaria.

Dado todo lo anterior se hace necesario impactar en un mayor número de estudiantes con esta estrategia. El proceso se fue enriqueciendo desde la misma voz a voz de los/las estudiantes participantes, por lo que al ser una primera experiencia, posibilita una mayor convocatoria en versiones siguientes. En palabras de Micin y Bagladi, 2011:

“el joven universitario se encuentra en una etapa del ciclo vital compleja, asociada a la resolución de tareas no comparables con otras épocas de la vida (Gomberoff, 2003), en que la conjunción de características individuales y contextuales pueden facilitar estas conductas de riesgo (Martinez, 2007); podemos comprender mejor el surgimiento de problemas de salud mental en jóvenes (Florenzano, 2005). Si además reconocemos que el contexto universitario puede desempeñar un rol en la generación de salud o enfermedad de sus estudiantes, imponiendo tareas, exigencias y desafíos propios de un sistema educativo muy diferente, sería entonces esperable la emergencia de mayores problemas de salud y/o trastornos mentales en universitarios”.

Corresponde entonces relevar el foco puesto en el proceso, “desde la Didáctica no parametral, el producto no es solamente la obra, sino el proceso que el sujeto crea y transita para producir la obra” (Salcedo, 2009). Así, estos espacios de

formación alejados de la competitividad académica fomentan procesos protegidos de autoconocimiento y construcción identitaria en los ámbitos ya descritos. Ello derivó en un devenir marcado por la satisfacción de los y las estudiantes participantes del Curso, como una instancia distinta a otros espacios universitarios donde generalmente no se vislumbran sus habilidades, sino más bien, reforzadas sus debilidades y carencias, despotenciando su autoeficacia en espacios académicos. Es en dicho sentido entonces donde el producto o deserción/retención estudiantil puede radicarse en un conocimiento del sí mismo y concientización sobre una institución que no acoge (Salcedo, 2009), levantándose el presente espacio como un lugar de acogida y apoyo social promocionando un mejor vivir y fomentando la Salud Mental.

Referencias

- Aguilera, J. P., Vera, M. R., Salfate, S. P., & Videla, A. M. (2017). Acompañamiento para la permanencia en la educación superior de estudiantes de la universidad de playa ancha durante el 1er semestre de 2017. In *Congresos CLABES*.
- Aisenson, D. (2007) Enfoques, objetivos y prácticas de la Psicología de la Orientación. La transición de los jóvenes desde la perspectiva de la Psicología de la Orientación. En Aisenson, D.; Castorina, J.A.; Elichiry, N; Lenzi, A. & Schlemenson, S. (Comps) Aprendizaje, sujetos y escenarios. Investigaciones y prácticas en Psicología Educativa (pp. 41-70). Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Aisenson, D., Batlle, S., Aisenson, G., Legaspi, L., Vidondo, M., Nicotra, D., Valenzuela, V., Davidzon, S., Ruiz de Isaac, A., Polastri, & Alonso, D. (2006). Desarrollo identitario de los jóvenes y contextos significativos: una perspectiva desde la psicología de la orientación. *Anuario de investigaciones*, 13, 81-88.
- Aisenson, D., Virgili, N., Rivarola, R., Rivero, L., Polastri, G., Siniuk, D., & Scharwcz, J. (2010). Seguimiento de los estudiantes que participaron en un programa de orientación vocacional en grupo. *Anuario de investigaciones*, 17, 101-108.
- Almeyda, A. (2014). Programa de orientación profesional para estudiantes de nuevo ingreso a la carrera de psicología. *Revista científica y profesional de la Asociación Latinoamericana para la Formación y la enseñanza de la Psicología- ALFEPSI*, (2);6 Recuperado de <http://integracion-academica.org/attachments/article/68/programa%20de%20orientacion%20profesional.pdf>
- Álvarez, P., González, M. (2005). La tutoría entre iguales y la orientación universitaria Una experiencia de formación académica y profesional. *EDUCAR*, . 107-128.
- Alvarez, V. (1994). Orientación educativa y acción orientadora: relaciones entre la teoría y la práctica. Madrid: EOS
- Baubion, A. & Hajjar, V. (1998) Evénements de vie, transitions et

construcción de la persona. Francia : Editions Erès

- Bronfenbrenner, U. (1987) La ecología del desarrollo humano. Experimentos en entornos naturales y diseñados. Barcelona: Paidós
- Caplan, G. (1966) Principios de Psiquiatría Preventiva. Buenos Aires: Paidós
- Del Pino, (1998). La orientación profesional en los inicios de la formación superior-pedagógica: una propuesta desde el enfoque problematizador. (tesis inédita de doctorado). Instituto superior Pedagógico Enrique José Varona.
- Micin, S., & Bagladi, V. (2011). Salud mental en estudiantes universitarios: Incidencia de psicopatología y antecedentes de conducta suicida en población que acude a un servicio de salud estudiantil. *Terapia psicológica*, 29(1), 53-64.
- Oliveros, O., & Bello, J. R. G. (2012). Hacia un nuevo paradigma en orientación vocacional. *Paradigma*, 33(2), 127-141.
- Moreno, M. L. R. (2002). Hacia una nueva orientación universitaria: modelos integrados de acción tutorial, orientación curricular y construcción del proyecto profesional (Vol. 57). Edicions Universitat Barcelona.
- Salcedo, J. (2009). Pedagogía de la potencia y didáctica no parametral. Entrevista con Estela Quintar. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 31(1), 119-133.

Taller de herramientas tecnológicas para ambientes virtuales de aprendizaje THT para AVA

Línea Temática: 4. Prácticas de integración universitaria para la reducción del abandono.

Juan Olegario Monroy Vásquez

juan.monroy@unad.edu.co

Colombia

Universidad Nacional Abierta y a Distancia

Pilar Alexandra Moreno

pilar.moreno@unad.edu.co

Colombia

Universidad Nacional Abierta y a Distancia

Resumen.

La Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD) es una institución de educación superior a distancia a través de mediación virtual para sus procesos de formación, razón por la cual los estudiantes que ingresan requieren un apoyo y acompañamiento especial que les permita adquirir una serie de destrezas indispensables para el desarrollo del proceso académico y de cada una de las actividades propuestas al interior de los cursos del campus virtual de la universidad.

Por tal razón y respondiendo a una de las responsabilidades sustantivas asumidas por la institución enmarcada dentro de la “Innovación, la retención y la permanencia de estudiantes”, se diseñó una estrategia para refuerzo y acompañamiento de estudiantes de primera matrícula, en el área de herramientas tecnológicas para Ambientes Virtuales de Aprendizaje -AVA, la cual consiste en un taller como apoyo a la permanencia y a la disminución de la deserción de estudiantes de primera matrícula. Esta estrategia se consolidó, en primer lugar, a partir de las acciones y talleres paralelos que se venían desarrollando en los centros regionales de educación a distancia (CEAD) de Sogamoso y de Duitama dentro de los procesos de inducción, cuyo propósito principal apuntaba a la adaptación de los estudiantes hacia la mediación virtual y el manejo de sus cursos virtuales; y en segundo lugar, a partir del rol y responsabilidad que como docentes tenemos de proponer estrategias basadas en experiencias exitosas en los procesos de acompañamiento a estudiantes de primera matrícula, experiencias que debían consolidarse, reforzarse y

complementarse para que puedan impactar y beneficiar a un nivel zonal e incluso nacional.

El propósito de este trabajo es presentar la concepción, evolución y proyección del Taller de Herramientas Tecnológicas para Ambientes Virtuales de Aprendizaje, llamado THT para AVA, así como su caracterización, análisis de datos cuantitativos y estadísticas obtenidos de sus diferentes aplicaciones que permiten relacionar, en alguna medida, su incidencia e impacto frente a la permanencia y la retención de estudiantes de primera matrícula en la UNAD.

Los resultados, han revelado que los estudiantes que tomaron el taller presentan una tendencia en el aumento del porcentaje de permanencia en la universidad (82%) frente a aquellos estudiantes que no lo realizaron (56%). De otro lado, también, han permitido evidenciar que los estudiantes que asistieron al taller obtienen mejores resultados académicos (promedio académico 4.0) con respecto a los resultados de aquellos estudiantes que no asistieron (promedio académico 3.6).

Además, se presentan análisis por diferentes categorías de información, tales como estadísticas de asistencia por género, por estrato socioeconómico, por programa académico, por temáticas y herramientas vistas en el taller. Encontrando datos interesantes como que el porcentaje de asistencia al taller es mayor en mujeres (60%) que en hombres (40%), lo cual abre muchos más interrogantes frente a las posibles variables que inciden en ello: ocupación, disponibilidad, intereses, etc. Otros análisis dentro del trabajo, indican que dentro de los asistentes al taller sobresalen los estratos 1 y 2, teniendo una relación directa con la caracterización de los estudiantes de la Universidad y sus necesidades de refuerzo y actualización en el uso de la tecnología.

Como conclusión del trabajo, se resalta el hecho de que el taller ha generado una mayor manifestación de vida universitaria al interior de los CEAD, teniendo en cuenta que la mediación es virtual, y se ha convertido en un espacio tradicional importante para que los estudiantes consoliden su grupo de trabajo como factor clave para enfrentar en sus cursos virtuales las diversas actividades con mayor seguridad y apoyo.

Descriptor o Palabras Clave: Ambientes Virtuales de Aprendizaje, Retención, Permanencia, mediación virtual.

1. Introducción

En el presente informe se presentan inicialmente los antecedentes del Taller THT para AVA para evidenciar que surge como una necesidad por la comunidad académica, frente a los procesos de adaptación que se deben dar en los estudiantes, al pasar de un proceso de formación tradicional a uno virtual, y que inciden directamente tanto en el rendimiento académico como en su permanencia y deserción. En un segundo momento se presenta la evolución

desde su primera versión, hasta la estructura que tiene en el presente indicando entre otras cosas su fundamentación, objetivo, metodología, insumos, estructura, organización y ruta de trabajo.

Con todos estos elementos finalmente se presentan las conclusiones, resultados estadísticos que han puesto en evidencia su eficacia y la proyección que se tiene frente a una nueva versión proyectada y que en gran medida dependerá de algunos ajustes que se han hecho frente al modo de soportar los recursos o material involucrado en su desarrollo y a la necesidad de aprovecharlo para realizar un proceso de inducción al campus virtual de manera más real y significativa.

2. Antecedentes

El Taller de Herramientas Tecnológicas para Ambientes Virtuales de Aprendizaje- THT para AVA fue creado, por los docentes Juan Olegario Monroy y Pilar Alexandra Moreno, adscritos a la Escuela de Ciencias Básicas Tecnología e Ingeniería - ECBTI de la UNAD, en una de las 6 zonas en las cuales organizacionalmente está estructurada, y que corresponde a la Zona Centro Boyacá. THT para AVA se creó a partir de las acciones y talleres paralelos que cada docente venía desarrollando durante el año 2015 e inicios del 2016 en los centros regionales de educación a distancia (CEAD) de Sogamoso y de Duitama, respectivamente, dentro de los procesos de inducción a los que deben asistir los estudiantes de primera matrícula.

El diseño de la primera versión, formalmente aplicada, se dio en el periodo 16-04 del año 2016, en dos de los 61 centros con los que cuenta (Duitama y Sogamoso), y estaba enfocada principalmente, en buscar que los estudiantes conocieran y aprendieran a usar las diferentes herramientas tecnológicas digitales que se requerían en el desarrollo de las actividades de los cursos virtuales que se ofrecían en el campus virtual a través de una mediación en ambientes virtuales de aprendizaje. Esta versión de THT para AVA tuvo muy buena acogida y se lograron resultados favorables y motivaron a continuar su aplicación para el periodo 16-01 de 2017.

Finalizando el periodo 16-01 de 2017, se realizó el análisis de los resultados obtenidos y datos recopilados frente a retención, permanencia y rendimiento académico de los estudiantes y a partir de ellos y de la experiencia adquirida, se generó un rediseño del taller, donde se ajustaron varios aspectos con la intención de tener una propuesta más estandarizada para generar así la posibilidad de aplicarse en otros centros, dentro de los ajustes, se involucraron aspectos como: organización, metodología, temas, sesiones, horarios entre otros.

La segunda versión, se aplica en el periodo 16-04 de 2017 conserva su esencia al estructurarse como una estrategia para refuerzo y acompañamiento de

estudiantes de primera matrícula, en el área de herramientas tecnológicas digitales para Ambientes Virtuales de Aprendizaje -AVA, para apoyar la permanencia y disminuir la deserción de estudiantes de la Zona Centro Boyacá.

3. Versión actual THT para AVA

Después de la aplicación de las dos primeras versiones del THT para AVA y luego de analizar las experiencias, expectativas y las necesidades de los estudiantes, los diseñadores de la estrategia contaron con más elementos que permitieron realizar una nueva actualización del taller. Precisamente, iniciando el año 2018 nace el THT para AVA versión actual, el cual se ha venido consolidando a través de un proceso juicioso y permanente de ajuste de temáticas, contenidos, formas de trabajo y organización.

Esta versión se ha venido aplicando durante los periodos 16-01 y 16-04 del año 2018; 16-01 y 16-02 del año 2019. Ahora, se espera analizar, rediseñar y desarrollar una nueva versión; que esté basada en una investigación frente a la identificación de las variables y elementos que inciden directamente en la permanencia y retención de los estudiantes y que tengan que ver con aspectos tanto cualitativos como cuantitativos; así, se busca proyectar el taller THT para AVA, como principal estrategia consolidada para los propósitos de retención y permanencia - RP a nivel Nacional.

3.1 Fundamentación

Esta nueva estructura del THT para AVA fue pensada para que fuera mucho más que un espacio para el simple conocimiento y uso de unas herramientas tecnológicas, ya que en la aplicación de las dos primeras versiones, se hizo evidente que debía ir más allá y aprovechar el taller para plantear de forma inmersa en el proceso, el conocimiento de un curso virtual de la UNAD, su estructura, manejo, interacción y así, involucrar este aspecto que se estaba tratando de manera independiente dentro del proceso general de inducción del estudiante.

3.2 Presentación

El Taller de Herramientas Tecnológicas para Ambientes Virtuales de Aprendizaje, denominado THT para AVA, se presenta formalmente como una estrategia de retención y permanencia “Estrategia RP” desde la responsabilidad sustantiva de innovación, vista como un recurso de apoyo a los estudiantes de primera matrícula para su proceso de transición y adaptación a la metodología de educación superior a distancia con mediación virtual, centrada en el conocimiento y uso de herramientas tecnológicas en los cursos virtuales.

3.3 Objetivo THT para AVA

Diseñar e implementar un taller para refuerzo y acompañamiento de los estudiantes de primera matrícula en el área de herramientas tecnológicas para el manejo de los cursos virtuales en la plataforma de la UNAD, como estrategia

para apoyar la permanencia y disminuir la deserción de estudiantes de la Zona Centro Boyacá, con posibilidades de ampliar su proyección y aplicación a nivel nacional.

3.4 Metodología del taller

En cuanto a la metodología para el desarrollo del THT para AVA, se estableció lo siguiente:

Modalidad: El taller se ofrece a través de la modalidad tradicional.

Recursos Humanos: El recurso humano que puede apoyar el desarrollo del taller lo conforman los docentes de ECBTI en cada CEAD, consejeros y docentes de otras escuelas que pueden ser autorizados por el director del CEAD para tal fin.

Material de apoyo: El material de apoyo para el desarrollo del taller se compone de: Guía de actividades, Lectura requerida para el taller y Lecturas complementarias como material de profundización y consulta adicional.

Desarrollo de las sesiones: se establece como ruta obligatoria para el desarrollo de cada sesión, las siguientes actividades:

- Contextualización de la sesión de trabajo.
- Revisión de la guía de actividades.
- Realización de la lectura requerida para el taller.
- Consulta de las lecturas complementarias como material de apoyo.
- Desarrollo de la guía de actividades.
 - Verificación por parte del estudiante del cumplimiento de lo solicitado para el producto final de la sesión.
- Valoración del producto por parte del tutor.

Certificación: El taller actualmente no ofrece certificación o constancia de asistencia, debido a la normatividad de la UNAD y a la naturaleza de la inscripción y desarrollo. En las primeras aplicaciones del taller sí se ofrecía certificado de asistencia, pero a partir del año 2018 ya no.

3.5 Insumos

Dentro de la documentación y recursos necesarios en el proceso del THT para AVA, se establecen los siguientes:

Antes de su desarrollo:

- Guías para el desarrollo de las actividades propuestas
- Material de consulta y/o referencias

Después de su desarrollo:

- Presentación THT para AVA
- Guías y material del taller
- Listados de asistencia
- Evidencias - incluyendo registro fotográfico
- Encuesta aplicada (no es obligatorio)

3.6 Estructura THT para AVA

Se depuraron y definieron ocho (8) ejes temáticos que abordará el desarrollo del taller, cada uno trabajado en una sesión tradicional que dura 2 horas, para un tiempo de duración de 16 horas. Los ejes temáticos son: procesador de texto, hoja electrónica, presentación electrónica, comunicación sincrónica, trabajo con multimedia, mapas, internet y consultas y referencias.

3.7 Ruta de trabajo



Fig. Ruta de trabajo THT para AVA

4. Conclusiones

Dentro del proceso del análisis de la información obtenida de los procesos de desarrollo y evolución del THT para AVA, tanto de los datos de tipo académico como de las estadísticas de permanencia generadas, fue posible detectar varios aspectos que se consideran fundamentales reconocer y sistematizar, tales como:

1. Más allá de las temáticas que se desarrollen en el taller, los elementos que han favorecido la permanencia y rendimiento académico de los estudiantes están íntimamente relacionados con:
 - Formar vínculos interpersonales con los docentes que orientan el taller.
 - Organizar grupos de trabajo con los compañeros del taller para el desarrollo de su vida académica.
 - Establecer rutinas de trabajo y procedimientos que apoyan el desarrollo de su autonomía, tales como: revisar documentación, realizar las lecturas de manera consciente, atender las orientaciones del tutor, seguir las indicaciones planteadas en las guías, determinar el producto a entregar, conocer

las condiciones de entrega y realizar la sustentación de sus productos.

2. La estrategia THT para AVA plantea el empleo de unas guías que permiten ir al ritmo de cada uno de los estudiantes, favoreciendo la confianza, la posibilidad de reconocer las dificultades ante el tutor y ver que recibe de él una orientación para poder superarlas.

3. Todas las actividades a desarrollar están relacionadas con los trabajos a entregar en las fases inicial e intermedia de los cursos virtuales, lo que motiva al estudiante a asistir a las sesiones del taller para conseguir los elementos necesarios para el desarrollo de sus actividades, a la vez que se convierte en plataforma para que expongan sus dificultades en el desarrollo o ingreso a los cursos.

4. El producto a obtener en cada sesión está ajustado a alguna de las actividades o temáticas a desarrollar en alguno de los cursos de primera matrícula y/o a la temática de Inducción UNADISTA. Se busca, entre otras cosas, la contextualización del estudiante en la universidad, un acercamiento a su programa, un reconocimiento de su malla curricular, del reglamento estudiantil.

5. Esta estrategia considera fundamental el fomentar la autonomía en los estudiantes para el desarrollo de actividades, con problemas definidos que inviten al estudiante a construir su solución.

6. Se encuentra especial reconocimiento al desarrollo del taller de forma presencial. Se convierte en un espacio de vida universitaria para los estudiantes, para los tutores, generando arraigo en los estudiantes y motivación para continuar con su proyecto de vida en la UNAD. Siendo este uno de los factores de Innovación que sustenta la propuesta.

7. De igual manera, se reconoce la importancia de que se permita evaluar la posibilidad de volver a otorgar el “Certificado de Participación” que se entregaba a cada participante al finalizar el taller, en algunas de las primeras aplicaciones, como factor de motivación adicional para el estudiante. Esto hace que no lo vea como una obligación más en la UNAD, sino como un logro y reconocimiento especial a su trabajo y dedicación.

8. Por último, con todos los recursos e información que se han diseñado en el proceso, se proyecta diseñar y montar el THT para AVA en un curso virtual; para que el taller refuerce no sólo el manejo de las herramientas digitales que tiene dentro de sus temáticas, sino que también permita a los estudiantes reforzar y practicar el manejo de los cursos virtuales que inscribieron.

5. Resultados

Como principales resultados del proceso de aplicación del THT para AVA, se mencionan los referentes a su análisis frente a la retención, a la permanencia y a los promedios académicos de los estudiantes que han tomado el taller frente a los que no lo han hecho. Este análisis, se obtiene a

partir de un trabajo estadístico de cálculo y comparación de promedios académicos de estudiantes que asistieron al taller frente a los promedios de aquellos que no lo tomaron.

El concepto de retención se toma desde el punto de vista de los estudiantes que realmente terminaron el periodo académico en el que tomaron el taller. Y el concepto de permanencia se analiza como aquellos estudiantes que continuaron su proceso de formación de manera regular en el siguiente periodo académico al que tomaron el taller.

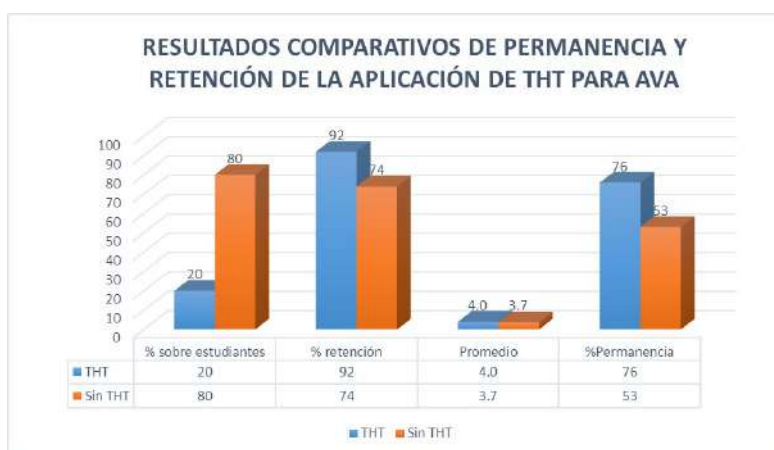


Fig. Resultados comparativos de permanencia y retención de la aplicación de THT para AVA

Así las cosas, en el periodo específico de análisis que se presenta este trabajo, se observa que el 80% de los estudiantes nuevos no tomó el THT para AVA como una opción al inicio de su periodo académico frente a un 20% de estudiantes que sí lo tomó y lo terminó sin dificultades. El porcentaje de retención (terminación del periodo académico) de los estudiantes que tomaron THT fue del 92%, porcentaje considerado muy alto frente al 74% de retención de los estudiantes que no hicieron THT. Por otro lado, el porcentaje de permanencia indica que el 76% de estudiantes que tomaron THT continuaron en el siguiente periodo en la universidad frente a un 53% de estudiantes que no tomaron THT y que no continuaron en el siguiente periodo; es decir también se valora el aporte del THT en la disminución de la deserción de los estudiantes de la universidad.

En cuanto al rendimiento académico, también es relevante el aporte que el THT pudo hacer, ya que el promedio de estudiantes que realizaron THT es de 4.0 frente a 3.7 de promedio de estudiantes que no lo realizaron.

Con el análisis de más datos de las siguientes aplicaciones, los resultados, han revelado que los estudiantes que tomaron el taller presentan una tendencia en el aumento del porcentaje de permanencia en la universidad (82%) frente a aquellos estudiantes que no lo realizaron (56%). De otro lado, también, han permitido evidenciar que los estudiantes que asistieron al taller obtienen mejores

resultados académicos (promedio académico 4.0) con respecto a los resultados de aquellos estudiantes que no asistieron (promedio académico 3.6).

Además, se presentan análisis por diferentes categorías de información, tales como estadísticas de asistencia por género, por estrato socioeconómico, por programa académico, por temáticas y herramientas vistas en el taller. Encontrando datos interesantes como que el porcentaje de asistencia al taller es mayor en mujeres (60%) que en hombres (40%), lo cual abre muchos más interrogantes frente a las posibles variables que inciden en ello: ocupación, disponibilidad, intereses, etc. Otros análisis dentro del trabajo, indican que dentro de los asistentes al taller sobresalen los estratos 1 y 2, teniendo una relación directa con la caracterización de los estudiantes de la Universidad y sus necesidades de refuerzo y actualización en el uso de la tecnología.

Otra de las herramientas de recolección de datos, que arrojó resultados y análisis interesantes frente al THT para AVA, fue la “Encuesta de Satisfacción” aplicada en las primeras versiones del taller.

La encuesta se envió a los 119 estudiantes que terminaron el taller y que fueron certificados con diploma de asistencia, de ellos 30 respondieron la solicitud y de los resultados obtenidos es significativo presentar los siguientes análisis:

- Entre “Muy Alto grado” (64%) y “Alto grado” (36%), los estudiantes ponen en práctica las temáticas trabajadas en el taller dentro del desarrollo de sus cursos virtuales.
- Dentro de los aspectos que los estudiantes consideran como más positivos del taller, están: Facilitar manejo del computador (27 respuestas), Relacionarse con los tutores del centro (25 respuestas) y Generar encuentros presenciales en la Universidad (25 respuestas).
- Al indagar por la utilidad de cada tema tanto en la formación como en la vida diaria de los estudiantes, indicaron en promedio una utilidad del 90% de cada uno de los 8 temas del taller, siendo las más altas las herramientas digitales dirigidas a: Presentaciones electrónicas (95), Diseño de páginas web (94%), Consultas y referencias, APA (93%) y Diseño de mapas conceptuales y mentales (93%), en su orden.
- El nivel de satisfacción general de los estudiantes sobre el taller es de un 77% “Muy satisfecho” y 23% “Satisfecho”.
- La calificación general dada al taller, por parte de los estudiantes, fue de 87% Excelente y 13% Satisfactorio.
- En cuanto a la pregunta si considera que las temáticas abordadas en el taller son aplicables en su trabajo, el 80% indicó como respuesta “Totalmente”, el 17% parcialmente y sólo un 3% marcó la opción “Escasamente”. Confirmando, que para la gran mayoría el taller no sólo sirve de refuerzo para su formación académica, sino que también se constituye en un fuerte apoyo para su actividad

laboral.

- Por último, para la pregunta ¿Cuál metodología considera Usted más adecuada para el desarrollo de estos talleres?, la respuesta fue contundente, ya que el 100% de los estudiantes asistentes al taller eligieron la metodología tradicional para el desarrollo del taller frente a la opción de metodología virtual. Entendiéndose esta metodología, dentro de la UNAD, como cursos con asistencia presencial en los centros. Esto ratifica la necesidad que tienen los estudiantes, que ingresan a una modalidad de educación a distancia con mediación virtual, de contar con un espacio de apoyo presencial en donde puedan conocer, afianzar y reforzar diferentes competencias para así poder afrontar de manera efectiva sus cursos virtuales.

Referencias

Abadía, C., Amador, B., Vela, P., y Montero, R. (2015). El Acompañamiento Docente en la UNAD. Universidad Nacional Abierta y a Distancia: Vicerrectoría Académica.

Aparicio, A. (2016). Informe de Rendimiento Académico del Programa Ingeniería de Sistemas para el periodo 2015-II. UNAD - Escuela de Ciencias Básicas, Tecnología e Ingeniería: Cadena de sistemas

Borges, F. (2005). La Frustración del Estudiante en Línea: Causas y Acciones Preventivas. Retrieved from: <http://www.uoc.edu/digithum/7/dt/esp/borges.pdf>

Davidson-Shivers, G., y Rasmessen, K. (2006). Web Based Learning: Design, Implementation and Evaluation. Upper Saddle River, New Jersey: Pearson Education.

Portela, S. (2016). Big data para la educación superior. Universidad Alonso X El Sabio. España. Recuperado de: http://tic.crue.org/wp-content/uploads/2016/04/8a_Santiago_Portela.pdf

UNAD (2011). Proyecto académico pedagógico solidario. PAP solidario. Versión 3.0. Bogotá. D. C

Curso de acogida e inducción para favorecer la permanencia estudiantil

Línea temática 4: Prácticas de integración universitaria para la reducción del abandono (Las tutorías-mentorías) Prácticas de acceso, inducción, orientación

Diego Alejandro Mongui Guatibonza

diego.mongui@unad.edu.co Colombia

Universidad Nacional Abierta y a Distancia – UNAD

Imelda Torres Gonzalez

imelda.torres@unad.edu.co Colombia

Universidad Nacional Abierta y a Distancia – UNAD

Carmen Elisa Cobo Ospina

carmen.cobo@unad.edu.co Colombia

Universidad Nacional Abierta y a Distancia – UNAD

Resumen.

El presente artículo es resultado de la evaluación de impacto al curso virtual de Acogida e Inducción a estudiantes que hace parte del Programa de Inducción Permanente – PIP, realizado en la Universidad Nacional Abierta y a Distancia – UNAD para vigencia 2018. Se toma como punto de partida la inducción como principio formativo que incide en la permanencia estudiantil de acuerdo con los estudios de Tinto (2015). En tanto experiencia de adaptación a la modalidad de educación a distancia y mediada en e-learning, las expectativas que la institución tiene sobre los estudiantes, así como el apoyo que les brinda, son fundamentales (Padilla, L.; Figueroa, A.; & Rodríguez, H., 2017), así es como la UNAD ofrece a los estudiantes nuevos diferentes momentos de inducción en lo que ha denominado el PIP donde el estudiante interactúa con sus compañeros, docentes y con los diferentes estamentos universitarios, igualmente, es invitado al reconocimiento de la Institución, las líneas de conocimiento del programa académico matriculado, las áreas de investigación y de bienestar de las que dispone para su formación integral, y acciones en pro de la adaptabilidad al modelo de formación mediado, motivando así su participación en la vida académica y universitaria. El PIP permite al estudiante inmersión a los Ambientes Virtuales de Aprendizaje AVA, en tanto escenarios de interacción virtual dentro del Modelo Pedagógico Unadista para el aprendizaje. Metodológicamente se adelantó un análisis cuantitativo del proceso de inducción permanente a estudiantes nuevos con el uso del Curso virtual de Acogida e Inducción Unadista. El análisis estadístico tuvo en cuenta el nivel de participación en los eventos y la evaluación de impacto en el reconocimiento de los AVA. Se encontró que, el

acercamiento previo de los estudiantes, a través del Curso virtual de Acogida e inducción, favorece por un lado, el fortalecimiento de su autonomía al adquirir los conocimientos básicos para el manejo de la plataforma virtual, y por otro lado, el desarrollo de habilidades en el uso de herramientas informáticas que posteriormente implementará en el proceso de formación disciplinar, generando confianza, seguridad y familiaridad con los AVA, lo que permite cumplir con el objetivo del PIP: promover la permanencia estudiantil.

Descriptor o Palabras Clave: Adaptación del estudiante, Inducción, Educación a distancia, Retención.

1. *Introducción*

Para la Universidad Nacional Abierta y a Distancia- UNAD, la acogida e integración al estudiante hace parte de los servicios formativos institucionales, y la concibe, conforme su Reglamento Estudiantil, como un “Proceso de carácter obligatorio para el estudiante y la institución, mediante el cual se ofrecen al nuevo estudiante estrategias, acciones, interacciones y rutas para la orientación y el óptimo desempeño en su proceso formativo” (UNAD, 2013). Para la UNAD lograr la participación de los estudiantes en las jornadas de acogida compromete la oportunidad de lograr, igualmente, construcción de identidad institucional y vínculo pedagógico, con los que se logra el empoderamiento del estudiante como actor activo de la Comunidad Unadista, garantizando así su permanencia en la Institución hasta culminar su plan de formación académica.

El reto institucional es considerable si se tiene en cuenta la modalidad a distancia y virtual de formación Unadista, lo que compromete la adaptabilidad del estudiante a adelantar sus procesos de formación en los Ambientes Virtuales de Aprendizaje – AVA.

En coherencia con el contexto de oferta de formación mediada por e-learning de la UNAD, la acogida e integración al estudiante igualmente fortalece su acción haciendo uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación – TIC, por lo tanto, conforme lo indican Leal & Hernández (2015), en el campus virtual se dispone de los componentes necesarios que convocan a la conformación de la Comunidad Virtual de Acogida, constituyendo un espacio de interacción diseñada para acompañar el aprendizaje del estudiante desde el proceso de inducción.

En conocimiento que, como lo señala Cebrián (2003), el diseño de entornos virtuales dinamizados en infraestructuras y redes generan nuevos espacios para la comunidad académica y, por lo tanto, nuevas condiciones para lograr adaptarse a ellas, desde el PIP Unadista se diseñan y desarrollan entornos de aprendizaje dinamizadores e integradores de recursos pedagógicos y didácticos que si bien convocan un primer encuentro con la institución en modalidad presencial, en tal encuentro se da inicio a la aplicación de metodologías que convocan la interacción del estudiante con los ambientes virtuales, con el

propósito de “transformar las relaciones y las prácticas pedagógicas” (Leal & Hernández, 2015, p. 25) para que los estudiantes logren actuar en ambientes de aprendizaje que les resulta inéditos.

El PIP Unadista como proceso formativo de apertura de los estudiantes nuevos tanto a un programa de formación de educación superior como a la modalidad a distancia mediada en e-learning, es diseñado en el contexto que plantea Tinto (2003), pensando en la frecuencia de interacción entre el estudiante, sus pares y los docentes, a lo que la UNAD le suma los diferentes Entornos Virtuales de Aprendizaje –EVA, y demás unidades de servicio al estudiante como por ejemplo, bienestar Unadista, investigación, etc. Desde el referente que identifica la interacción del estudiante con la institución, es posible que, “cuando estas dimensiones se evalúan positivamente, se refuerzan la persistencia del estudiante y su grado de compromiso con la institución” (Tinto, 2003). En este sentido, a partir de los diferentes momentos de PIP, se abre la posibilidad para que el estudiante interactúe con sus compañeros, docentes y con los diferentes estamentos universitarios, con el fin de permitirle un reconocimiento de la Institución, las líneas de conocimiento de su programa académico, las áreas de investigación y de bienestar de las que dispone para su formación integral, motivando así su participación en la vida académica y universitaria.

Asimismo, a través del PIP, el estudiante es invitado a interactuar con la UNAD tanto en la plataforma virtual, donde encuentra los diferentes escenarios de gestión académica como los AVA, en tanto escenarios de interacción con otros estudiantes y docentes que acompañan su proceso de aprendizaje. Se trata de un diseño microcurricular en el que los estudiantes inician la ruta, paso a paso, hacia el desarrollo de habilidades y competencias necesarias para estudiar en la modalidad a distancia, entre las que se encuentran: planificar el tiempo y proyectos personales, realizar las actividades académicas en una plataforma virtual amigable con el uso de herramientas tecnológicas de fácil acceso, apertura al acompañamiento virtual del aprendizaje, lo que compromete la percepción de presencia tanto de estudiantes como docentes a través del campus.

Bajo la comprensión que, como lo sugieren Duarte, Gil, Pujol & Castaño (2008), el entorno tecnológico institucional, las capacidades de acceso y usos de Internet conforman los nuevos determinantes del rendimiento académico, el PIP Unadista ha considerado la necesidad de abrir escenarios continuos de orientación de acceso y acción del estudiante en su proceso de aprendizaje, mediante proceso de inmersión al campus virtual. Con esta estrategia, los estudiantes nuevos adquieren las competencias requeridas para una interacción in situ y virtual a través de plataformas tecnológicas y acompañamiento docente, para un óptimo resultado académico mediado.

Para la inmersión en el campus y la simulación de los ambientes virtuales, la UNAD tiene dispuesto para los estudiantes nuevos el Curso de Acogida e

Inducción Unadista como estrategia pedagógica y didáctica para que gradualmente se integre a la educación a distancia y mediada. En acuerdo con Batista (2002), el curso es diseñado por docentes con competencias y habilidades de e-mediadores. Tales competencias son logradas en el programa Formación de Formadores diseñado por la UNAD. Se trata de docentes con experticia en acompañamiento pedagógico mediado, en educación, y diseño de interfase, que permiten definir y jerarquizar los contenidos, y las estrategias adecuadas para el aprendizaje y la comunicación, con el fin de lograr que el curso sea amigable, de fácil acceso y navegación.

2. *Procedimiento del PIP Unadista*

El PIP en la UNAD es concebido como un espacio de formación permanente, desarrollado en tres fases y durante todo el período académico. El primer encuentro es de contextualización institucional y de reconocimiento de las herramientas del campus virtual; el segundo es un encuentro disciplinar con las escuelas, para estimular la conformación de grupos de estudio y cuenta con el apoyo de los líderes académicos y docentes de cada una de las mismas; el tercer encuentro hace referencia a la articulación con el eje de Plan de Acción Pedagógica Contextualizado - PAPC, que incluye las jornadas permanentes de inmersión al campus virtual.

El desarrollo del PIP, inicia con la planeación y programación de la inducción, bajo el indicativo que la agenda de trabajo es la misma a desarrollar en cada uno de los 63 centros que conforme la UNAD a nivel nacional. Posteriormente se proyecta, revisa y socializa la circular con los lineamientos para la inducción que plantea las temáticas y acciones, para desarrollar, antes, durante y después del PIP. Esta circular incluye los enlaces de inscripción a la inducción de cada centro, al igual que los enlaces para realizar el registro de asistencia a la inducción, que también son preparados con anterioridad. Estos lineamientos son socializados con el equipo de consejeros a nivel nacional. La planeación incluye el diseño de la invitación a la inducción, con un tutorial de pasos iniciales, que motiva al estudiante a participar en los eventos programados, pero también lo orienta sobre los pasos iniciales que debe desarrollar en su ingreso a la universidad. Este recurso incluye tutoriales para generar acta de matrícula, generar usuario y contraseña, instructivo para realizar prueba de caracterización, enlace para la inscripción en las diferentes jornadas de inducción ofertadas por el centro, tutorial para explorar el curso de inducción virtual, como un pre-conocimiento de la plataforma en la cual va a trabajar durante su proceso de formación, creación de cuenta de skype e inscripción a las jornadas de inmersión al campus virtual. Del mismo modo, se realiza el alistamiento del curso de Acogida e Inducción Unadista, que se encuentra en el campus virtual de la universidad, de acuerdo a los lineamientos de la Vicerrectoría de Medios y Mediaciones Pedagógicas - VIMMEP. El alistamiento incluye el diseño de material del curso: syllabus, guía

de actividades, ajuste de agenda y actualización de tutoriales, recursos y contenidos. Se realiza en cada período académico, por lo que el curso es periódicamente actualizado conforme revisión de contenidos, sugerencias y/o comentarios de los estudiantes y consejeros.

Una vez el curso es certificado y acreditado en calidad académica y pedagógica por la VIMMEP, es activado para el ingreso de los estudiantes. El curso es acompañado por los consejeros académicos, quienes, a su vez, ofrecen horarios de atención sincrónica mediada y presencial a los estudiantes.

Una vez finalizada la inducción, presencial o virtual, el estudiante realiza la encuesta de satisfacción del PIP, resultados que son analizados por la consejería académica, equipo adscrito a la Vicerrectoría de Servicios al Aspirante, Estudiante y Egresado –VISAE, se socializan a través de un informe a todos los consejeros académicos, para definir el plan de mejoramiento a las acciones del PIP.

3. *Metodología*

En consideración de la importación que representa para la UNAD lograr la permanencia de los estudiantes en sus procesos de formación hasta la consecución del cierre de su ciclo formativo y con ello medir el impacto del PIP Unadista, se adelantó un análisis cuantitativo del proceso de inducción permanente a estudiantes nuevos con el uso del Curso virtual de Acogida e Inducción Unadista. El análisis estadístico tuvo en cuenta el nivel de participación en los eventos y la evaluación de impacto en el reconocimiento de los AVA.

El impacto del curso de acogida de inducción, se presenta tomando como muestra el grupo de los estudiantes de primera matrícula del segundo semestre del año 2018, que corresponde para la UNAD a los períodos académicos 16-4 y 8-5 de 2018, en el cual se matriculó un total de **11.517** estudiantes. Para el periodo 16-4, participaron en el programa de inducción **8532** (92%), de los cuales **800** (9%) lo realizaron de manera virtual. Para el periodo 8-5, se logró la participación de **2000** (88%) estudiantes, de los cuales **182** (9.1%) lo realizaron de manera virtual. En total, **10532** (91%) estudiantes participaron en el programa de inducción, de los cuales **982** (9%) lo realizaron de manera virtual.

En la Tabla 1 son presentados los datos que corresponden a los resultados de cada una de las actividades que los estudiantes nuevos desarrollaron en el curso de Acogida e Inducción.

Tabla 1. Resultados de actividades del Curso de Acogida e inducción- vigencia 2018-2

Estado/Actividad	Cómo navegar el aula	Presentación del curso	Metalingüaje en la UNAD	Modelo pedagógico	Quiz: hábitos de estudio
Desarrollada	9424 – 82%	8890 – 77%	5007 -43%	4220 -37%	4491 – 39%
No desarrollada	2093 – 18%	2627 – 23%	6510- 57%	7297 – 63%	7026 -61%

Fuente: Autores. Son presentadas cada una de las actividades que componen el curso de Acogida e Inducción, indicando la cantidad de estudiantes que las desarrollaron o no lo hicieron.

Con ánimo de evaluar el impacto del PIP en referencia a la participación de los estudiantes nuevos en el curso de Acogida e Inducción, fueron adelantadas dos acciones: por un lado, verificar la continuidad en la matrícula de los estudiantes al siguiente periodo académico, por otro lado, considerar la valoración que aportaron los estudiantes al curso. A continuación, son presentados los resultados.

En cuanto a la continuidad estudiantil, fue considerada la cantidad de estudiantes que, siendo nuevos en el segundo semestre del año 2018 correspondiente a los periodos académicos del 16-4 y 8-5, adelantaron su proceso de matrícula al primer semestre del año 2019, teniendo en consideración a los estudiantes que no participaron en el desarrollo del curso y de esta población, cuántos logran continuidad académica; los resultados son expuestos en la figura 2.

Se observa que los estudiantes que realizaron actividades en el curso tienen mayor probabilidad de lograr continuidad académica.

4. *Resultados de la evaluación inducción virtual*

A los 982 estudiantes que participaron en el curso virtual de Acogida e Inducción se les aplicó la encuesta de satisfacción, la cual contiene 11 ítems, divididos en dos ejes: a) la satisfacción del curso;

b) el cumplimiento de los objetivos del mismo. La encuesta fue diligenciada por 184 estudiantes, que corresponde al 19% del total de participantes. La consulta nos arroja los siguientes resultados:

Al ítem: indique la razón por la cual realiza la inducción virtual y no en el centro, dónde se encuentra matriculado, los estudiantes respondieron que en un 69% seleccionan la inducción virtual porque el horario de la Inducción presencial se cruza con sus horarios de trabajo; por su parte, el 17% residen en el exterior o en un lugar lejano, y el 12% por otras razones no especificadas; finalmente, el 2% indicó que desconocían los horarios de inducción in situ.

Sobre la satisfacción, inducción y manejo del curso de entrenamiento, se obtuvieron los siguientes resultados:

En referencia al desarrollo del curso de inducción y entrenamiento y el cumplimiento con los intereses, expectativas personales y profesionales, los estudiantes que evaluaron la inducción virtual, el 99% considera que el Curso de Acogida e Inducción cumplió con sus intereses y expectativas y para el 1% no cumplió sus expectativas. Respecto de si la información suministrada sobre el acceso al curso de inducción y entrenamiento fue oportuna, los estudiantes en un 96% consideraron oportuna la información suministrada para acceso al curso, mientras que para un 4% no. Respecto de si las actividades y orientaciones del curso de entrenamiento virtual permitieron comprender la información básica para el inicio de las actividades académicas, para el 98% de los estudiantes, las actividades y orientaciones del curso de entrenamiento virtual le permitieron comprender la información básica para el inicio de sus actividades académicas y no lo fue para el 2%.

Sobre la Temática y objetivo del curso, se obtuvieron los siguientes resultados:

Respecto de si el curso de entrenamiento permitió identificar la misión, visión y reseña histórica de la universidad, el 98% consideró que el curso de entrenamiento le permitió identificar la misión, visión y reseña histórica de la universidad, por el contrario, el 2% considera que no le permite esta información. Asimismo, al indagar si la información suministrada permite identificar los servicios académicos y administrativos que la universidad ofrece para el proceso formativo, el 99% de los estudiantes consideran que la información suministrada le permite identificar estos servicios y no para el 1%. En cuanto a si la información suministrada en el curso permitió adquirir los conocimientos básicos para el manejo de la plataforma virtual, para el 99% sí permitió adquirir los conocimientos básicos, mientras que para el 1%, no. Sobre si la información brindada permite reconocer el programa de bienestar Unadista (consejería, bienestar, e-monitores), para el 99% de los estudiantes encuestados, la información brindada sí permite reconocer el programa de bienestar Unadista y para el 1%, no. En cuanto a las actividades propuestas y su aporte a la

realización de ejercicio práctico y familiarización con las herramientas de un curso virtual, el 98% de considera que las actividades propuestas si permitieron tales alcances, mientras que para el 2%, no. Al indagar por la consideración respecto del tour de presentación de los entornos, tutoriales y recursos interactivos del curso de acogida e inducción Unadista, si permitieron conocer las herramientas con las que cuenta el aula virtual de la UNAD, el 98% está de acuerdo en afirmar el aporte del tour realizado en el curso al conocimiento de las herramientas con las que cuenta el aula virtual; el 2% no considera haber recibido algún aporte a su conocimiento sobre el aula virtual de la UNAD. Finalmente, se indagó por la consideración sobre el diseño de los contenidos, recursos didácticos y actividades del Curso y su aporte a la comprensión y apropiación de las estrategias de aprendizaje que facilitan la apropiación a la modalidad a distancia; a lo cual, el 97% de los estudiantes consideran que el curso está diseñado de tal forma que sí permiten la comprensión y la apropiación tanto de las estrategias de aprendizaje esperadas como de la modalidad a distancia; por el contrario, el 3% consideran que no recibió tal aporte.

5. Conclusiones

De un total de 11.517 de estudiantes nuevos al segundo semestre del 2018, **7.125** renovaron su matrícula en el primer período académico del año 2019, lo que genera un porcentaje de retención del **62%**, evidenciándose un aporte significativo del PIP a la retención estudiantil, dado que, en relación con el año 2016, se ha aumentado. El PIP constituye un aporte significativo a la permanencia del estudiante en su ciclo de formación, pues le permite familiarizarse, a través del curso de Acogida e Inducción, tanto con las herramientas de las aulas virtuales como con los diferentes entornos y unidades institucionales, aportando con ello al ejercicio autónomo del estudiante en la vida universitaria por cuanto son aclaradas y explicadas las diferentes formas y oportunidades de interacción del estudiante con cada unidad y estamento Unadista.

El Curso de Acogida e Inducción Unadista, siendo parte del PIP, se constituye en una estrategia pedagógica que introduce de manera gradual al estudiante a los AVA, por su diseño, contenidos didácticos y recursos multimedia; siendo estos últimos un aporte significativo a la vida universitaria del estudiante, por cuanto se constituye en un aprendizaje de inmediata implementación en el proceso de formación disciplinar, lo que genera tanto la motivación como la confianza en los procesos de aprendizaje mediados, cumpliendo así con los objetivos propios del PIP en función de la retención estudiantil.

6. Referencias bibliográficas

Cebrián, M. (2003). *Enseñanza virtual para la innovación universitaria* (Vol. 3). Narcea Ediciones.

Duart, J.M., Castaño, J., Gil, M. & Pujol, M. (2008). *Universitat i Societat Xarxa: Usos d'Internet en el sistema educatiu superior de Catalunya (Volum II)*. Informe Final de Recerca. Barcelona: UOC. Recuperado de: http://www.uoc.edu/in3/pic/cat/pdf/pic_universitat2_volum2.pdf

Herrera, M. A. (2002). Las fuentes del aprendizaje en ambientes virtuales educativos. *REencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, 2002, 35, p. 69-74.

Molinero, M. (2013). *Transferencia del conocimiento a través de los sistemas de gestión del aprendizaje en el campus virtual en una Institución de Educación Superior IES*. Tesis Doctoral. Universidad Autónoma de Querétaro. Recuperado de: <http://ri-ng.uaq.mx/handle/123456789/252>

Parra, D. & Rodríguez, L. (2014). *Factores que inciden en la permanencia académica de los estudiantes de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD - Cead Facatativá*. Colombia: UNAD. Recuperado de: <https://repository.unad.edu.co/handle/10596/2794>

Tinto, V. (2003). Recuperado el agosto de 2014, de Promoting Student Retention Through Classroom Practice: <http://userpages.flemingc.on.ca/~jmior/EDu705Humber/Articles/Tinto%20Retention.pdf> NO ENCONTRADO

Torres, L. E. (Julio de 2010). portal.javeriana.edu.co. Obtenido de [http://pujportal.javeriana.edu.co/portal/page/portal/PORTAL_VERSION_2009_2010/recursos/v4/Estado del Arte de la Retencion de Estudiantes.pdf](http://pujportal.javeriana.edu.co/portal/page/portal/PORTAL_VERSION_2009_2010/recursos/v4/Estado%20del%20Arte%20de%20la%20Retencion%20de%20Estudiantes.pdf) – no encontrado

Universidad Nacional Abierta y a Distancia –UNAD. (13 de diciembre de 2013). Reglamento Estudiantil [Acuerdo 0029]. Recuperado de: <https://sgeneral.unad.edu.co/consejosuperior/acuerdos/2013/472-acuerdo-029-13-de-diciembre-de-2013>

Inserción de los estudiantes novatos a la educación superior, trabajo de toda la comunidad universitaria

Línea Temática: 4. Prácticas de integración universitaria para la reducción del abandono.

Pamela Merino
pame.merino@gmail.com Chile
Universidad Católica de Temuco

Josselinne Toirkens
jtoirkens@uct.cl
Chile Universidad Católica de Temuco

Ignacia Soto
isoto@uct.cl
Chile Universidad Católica de Temuco

Resumen

La Universidad Católica de Temuco (UCT) desde el año 2007 ha desarrollado en diferentes modalidades actividades de inserción que han comprobado la efectividad en el tránsito de la educación media a la educación superior, de cientos de estudiantes que en las últimas cohortes de ingreso suman 9.018 estudiantes entre los años 2017-2019; ya desde el primer año, estas actividades fueron evaluadas y se plantea una versión renovada de la Semana de Transición Efectiva a la Vida Universitaria (TEVU), que involucra a toda la comunidad universitaria y tiene por objetivo fortalecer en los estudiantes competencias de entrada necesarias para su carrera; fortalecer el sentido de pertenencia e identidad de los estudiantes respecto a su carrera y universidad; promover el desarrollo de la autonomía como habilidad fundamental para la adaptación a la universidad y generar un espacio de acercamiento del estudiante a la vida universitaria y a las oportunidades de desarrollo integral que ésta ofrece, los cuales se traducen en actividades de recepción novata a nivel institucional, por direcciones de carrera y de vida universitaria, incorporando inducción de competencias genéricas y disciplinares consideradas una antesala para enfrentar los cursos de primer año, entre otros.

Los días de inserción se instalan como un hito universitario donde toda la comunidad participa porque se comprenden las características de ingreso de los estudiantes y lo que esto conlleva considerando que el 75,4% es la primera generación de su familia en ingresar a la universidad; 55% de las estudiantes ingreso 2019 son mujeres; 43,8% provienen de establecimientos municipales; 69,9% de los estudiantes pertenecen a los 5 primeros deciles socioeconómicos

lo que afecta a disponer o no de recursos necesarios para el proceso de aprendizaje.

El impacto de esta semana se evalúa con una encuesta de satisfacción a los estudiantes, además de considerar la apreciación de algunos agentes de la comunidad universitaria. Se destaca una alta valoración principalmente de los beneficiarios directos, los estudiantes, por la oportunidad de conocer su carrera, generar vínculo con sus nuevos compañeros, incidir en la disminución de la ansiedad propia de una primera semana de clases en un contexto nuevo y diferente. Por parte de los docentes participantes, el 85,7% está de acuerdo o muy de acuerdo con que la semana TEVU es una buena estrategia para favorecer la inserción novata, asimismo, un 90,4% evalúa positivamente que el primer día sea de uso exclusivo para las carreras por el sentido de pertenencia.

Descriptor o Palabras Clave: Educación Superior, Inserción, Transición Efectiva, Retención, Comunidad Universitaria.

Introducción

Entre los años 2009 y 2018 el incremento en la matrícula total de pregrado en las instituciones de educación superior chilenas aumenta en un 39,9%, siendo las universidades las que concentran principalmente la matrícula en un 57% sobre los centros de formación técnica e institutos profesionales (Servicio de Información de Educación Superior [SIES], 2018a), esto ha demandado a las universidades a incrementar sus sistemas de acompañamientos académicos para responder a las particularidades de una población estudiantil cada vez más heterogénea en cuanto a motivaciones, capital sociocultural o competencias de entradas (Uribe y Riquelme, 2018), a lo cual se incorporan las vías de acceso inclusivo a la educación superior que desde el año 2011 han ido sumando nuevos programas que buscan disminuir las brechas en el acceso y que beneficie a jóvenes estudiantes de contextos vulnerables con talento académico considerados como aquellos educando que “aprovechan los recursos educacionales de su entorno a pesar de tener numerosos elementos en contra”(Lizama, Gil y Rahmer, 2018, p.40). Es tal la importancia en establecer mecanismos de inducción que los actuales programas financiados por el gobierno establecen en sus términos de referencia un hito para la inducción de los estudiantes que accedan por esta vía, es el caso del Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la Educación Superior (PACE).

A nivel internacional la retención en primer año es uno de los indicadores más utilizados al ser considerado el periodo de formación de mayor deserción en educación superior. La Universidad Católica de Temuco, Chile (UCT) se encuentra con un promedio de retención de 84,5% el año 2017, sobre el promedio de las instituciones universitarias a nivel nacionales y regional, que de acuerdo al SIES (2018b) promediaron un 78,7% y a nivel regional La Araucanía obtuvo un promedio de 80,8%. Esta tasa de retención podría responder al

sistema de acompañamientos presente desde el proceso de matrícula y primer día de clases que ofrece la universidad a los estudiantes.

El primer año universitario es considerado un periodo crucial en la vida de los estudiantes (Silva, 2015); como institución, la experiencia muestra que el disponer de instancias de inserción y nivelación contribuyen a una transición efectiva, aún más, cuando estas actividades son exclusivas para los novatos ya que se experimenta menos ansiedad por contar con un período de transición menos masivo y en que todos los participantes están en una situación similar; las unidades académicas disponen de tiempos exclusivos para su bienvenida y para responder las múltiples consultas que surgen. Así mismo, algo no menos relevante es disponer de los campus universitarios para las variadas actividades que están pensadas para estos días y que en un periodo académico normal sería inviable.

1. Contexto

La UCT se encuentra en la IX región de La Araucanía, Chile; cuenta con una población total de 957.224 personas, de la cual un 70,1% pertenece a sectores urbanos, mientras que un 29,9% habita en sectores rurales (Instituto Nacional de Estadística [INE], 2018). Además, un 34,3% de la población se declara perteneciente a algún pueblo originario, siendo el pueblo Mapuche aquel con mayor presencia. En esta misma línea, la región presenta un 1,1% de población migrante internacional (Ibíd).

Los años de escolaridad promedio es de 9,9 años, es decir, enseñanza media incompleta, por lo que se puede aseverar que el porcentaje de habitantes que cuenta con educación universitaria completa no es significativo. Actualmente, un 31% de los habitantes se encuentra estudiando en instituciones de educación superior (INE, 2018).

La región de La Araucanía es la región que cuenta con más pobreza a nivel nacional, un 17,2% de la población presenta pobreza por ingreso, y un 28,5% presenta pobreza multidimensional (INE, 2018). En esta misma línea, la tasa de ocupación es de un 47,7%, mientras que la tasa de desocupación es de un 7,7% (Ibíd).

Para la Dirección General de Inclusión y Acompañamiento Académico (DGIA, 2017) la transición entre la educación media y la educación superior es una instancia crucial en la vida del estudiante universitario que ingresa a la institución tanto en el ámbito personal como académico, particularmente de aquellos que son primera generación en la universidad, que para el año 2019 es de un 75,4% de la cohorte, esto quiere decir que 3 de cada 4 novatos cuentan con nulo o escasos referentes de lo que significa la vida universitaria (del Valle, 2019), en un núcleo familiar donde no existe una experiencia previa de formación que pueda orientar o guiar en un adecuado tránsito en una etapa que conlleva cambios vitales e importantes desafíos y ajustes, además de adaptación a un nuevo entorno y estilo de vida (Ibíd), este proceso es parte de lo que toda institución u organización debería realizar y que a la vez fortalece en las personas la identidad y pertenencia a la las mismas (Castro, Durán y Urbieta, 2018) entre otros factores como la familiarización con sus compañeros y la posibilidad de reflexionar en cuanto a sus factores de protección y de riesgo.

La institución, desde el año 2007 comienza de manera pionera en las universidades chilenas, a implementar el periodo de inserción a la vida universitaria con actividades académicas y recreativas como eje principal de lo que fuera el Programa de Inserción a la Vida Universitaria PIVU, a través de la adjudicación de un Programa de Mejoramiento de la Calidad y la Equidad en la Educación Terciaria (MECESUP). En la actualidad, actividades de este tipo son un hito en la mayoría de las universidades del país, a través de diferentes modalidades en la implementación de la semana. En cuanto a la evolución de esta instancia de acompañamiento, y respondiendo a las necesidades de los estudiantes y los cambios internos de la institución, esta actividad se enmarca como un hito fundamental para la inserción de los estudiantes luego el proceso de matrícula; dicho proceso ha tenido transformaciones a lo largo de los años las cuales se aprecian en la Tabla 1.

Tabla 1: Cambios en las actividades de inserción desde el año 2007 al 2019 en la UCT

Actividad de inserción	Vigencia (años)	Destinatario	Duración	Actividades
Programa PIVU	2007-2011	Cohorte primer año	8 días	Diagnóstico- Inducción- Nivelación- Actividades Recreativa
Semana novata	2012	Cohorte primer año	5 días	Diagnóstico- Bienvenida- Actividades Recreativas- Módulos de Comunicación
Actividades novatas	2013-2016	Primer año	3 días	Diagnóstico- Bienvenida- Actividades recreativas- Módulos de Comunicación- Taller sello universitario*

Escuela de Verano**	2016	Estudiantes de acceso inclusivo	7 días	Inducción a cursos críticos
Semana TEVU***	2017-a la fecha	desde primer año	6 días	Bienvenida- Actividades artísticas-culturales- Módulos de Comunicación-Taller Sello Universitario- Tarde de Acceso Inclusivo- Módulos disciplinares

*Los talleres de sello universitario comienzan a realizarse desde el año 2014

** Actividades programadas en periodo de vacaciones, previo a las actividades novatas como una instancia de nivelación para los estudiantes provenientes de los programas de acceso inclusivo, impulsado por la primera cohorte de estudiantes con acceso inclusivo vía PACE.

***Desde el año 2017 el diagnóstico se deja de considerar en el proceso de inducción ya que es parte de los pasos que debe realizar el estudiante al momento de la admisión lo cual permite disponer de los resultados y trabajar con ellos durante las actividades de la semana TEVU.

A fines del año 2016 el Honorable Consejo Superior de la universidad aprueba la creación de la Dirección General de Inclusión y Acompañamiento Académico (DGIA), dirección que asume la inducción de los estudiantes universitarios desde donde se logra fundir las actividades de inserción y escuela de verano en un Programa de “Transición Efectiva a la Vida Universitaria” (TEVU).

Semana de Transición Efectiva a la Vida Universitaria

La Semana TEVU tiene una duración de 6 días hábiles, en bloques de 1 hora y 45 minutos, distribuidos en 2 bloques de jornada mañana y tarde. Esta semana combina actividades comunes para todos los estudiantes y una jornada especial para los estudiantes de acceso inclusivo.

Las actividades consideradas en la semana TEVU fueron producto de un largo análisis de la DGIA considerando el perfil de ingreso de los estudiantes, participación de las unidades académicas, comentarios de los estudiantes de las actividades de inserción previa y satisfacción en las actividades que se venían desarrollando que se traducen en los siguientes objetivos y actividades:

- 1) Fortalecer en los estudiantes competencias de entrada necesarias para su carrera.
- 2) Fortalecer el sentido de pertenencia e identidad de los estudiantes, respecto a su carrera y Universidad
- 3) Promover el desarrollo de la autonomía de los estudiantes como habilidad fundamental para la adaptación a la Universidad.
- 4) Generar un espacio de acercamiento del estudiante a la vida universitaria y a las oportunidades de desarrollo integral que ésta ofrece.

Bienvenida de Carreras: La recepción de los estudiantes el primer día está a cargo de las 51 carreras de pregrado de la universidad, quienes fortalecen en un día aquellos aspectos que consideran relevantes en términos de relaciones interpersonales y conocimiento de aspectos académicos y administrativos. Las actividades más usuales son palabras de bienvenida jefe/a de carrera, presentación equipo docente y administrativo, presentación de la semana TEVU a cargo de un profesional de la DGIA, Entrega obsequio institucional (el mismo para todos los estudiantes), presentación perfil de egreso, identidad y competencias, testimonio vocacional egresados, visitas guiadas por la universidad, principales espacios de trabajo y en algunos casos aprovechan parte de la jornada para salidas a terrenos, encuentro con centros de estudiantes y charlas motivacionales.

Módulos disciplinarios: Consisten en 6 bloques de clases distribuidos durante la semana, los cuales se encuentran a cargo principalmente de las carreras quienes evalúan si serán instancias articuladas a cursos críticos de primer semestre o cursos disciplinarios. En la última versión 2019 estos módulos han favorecido significativamente el proceso de aprendizaje ya que los estudiantes han ganado tiempo ante eventuales movilizaciones estudiantiles; también estos espacios han sido ampliamente discutidos para tomar decisiones en algunas carreras para determinar la nivelación de habilidades históricamente débiles en el diagnóstico institucional aplicado en el proceso de matrícula, fortalecer habilidades transversales de la disciplina, y conectar algunas actividades con instancias de terreno o vínculo directo al quehacer profesional, entre otras.

Taller de comunicación: Bajo el enfoque de alfabetización académica y el modelo institucional por competencia se fortalece la competencia genérica de comunicación oral escrita y multimodal, que busca sensibilizar y hacer consciente en los estudiantes de la importancia de la comunicación escrita y desarrollo de la comprensión lectora en el mundo académico.

Taller sello UCT: Espacio de trabajo pensado en que los estudiantes conozcan el sello identitario de la UCTemuco, abordando las competencias genéricas identitarias, la vocación de servicio a la sociedad, la interculturalidad, así como la dimensión pastoral y de voluntariado. Este módulo se caracteriza por ser realizado entre estudiantes que participan de alguna instancia de servicio junto a académicos de las diferentes facultades que acceden a participar en este trascendental espacio de identidad con la institución.

Gestión Personal: Estos módulos se componen de instancias informativas, interactivas y de reflexión. Apuntan a guiar al estudiante en el proceso de reconocimiento y fortalecimiento de sus recursos y herramientas personales para facilitar el proceso de adaptación a la vida universitaria. Así también, se busca promover la identificación de la Universidad Católica de Temuco como una comunidad idónea para la formación de lazos significativos y para el desarrollo integral de los /las

jóvenes, así como también, favorecer el reconocimiento de habilidades de pensamiento y metacognición como elementos fundamentales que facilitan el tránsito académico efectivo. En estos módulos, además, se revisan los resultados de los diagnósticos institucionales aplicados en el proceso de matrícula con reportes individuales por estudiantes, lo cual entrega información necesaria para hacer mayor consciencia de los módulos a trabajar en la semana y de la preocupación que deben tener ellos al reflexionar sobre su perfil de ingreso (Tinto, 1987, citado por Silva, 2015). **Tarde de acceso inclusivo:** actividad con que se recibe y da la bienvenida a los estudiantes que ingresaron por medio de los programas de acceso inclusivo PACE, Propedéutico, Escuela de Talentos Pedagógicos, Ranking 850 y Cupo Explora UNESCO. El objetivo de esta jornada es fortalecer el sentido de pertenencia de los estudiantes con la Universidad y con la Dirección de Acompañamiento Académico y Socioemocional (DAAS), relevando la generación de redes de apoyo entre estudiantes y profesionales DAAS y la participación en los acompañamientos y “Comunidad TEVU”.

Feria universitaria y jornada de cierre artístico-cultural: Espacio recreativo-cultural, se realiza el último día de la semana con el objetivo que los estudiantes puedan compartir con los compañeros de las diferentes carreras, conocer las diversas organizaciones estudiantiles vigentes a cargo de estudiantes de cursos superiores, proyectos en los cuales se encuentran involucradas las diferentes carreras, voluntariados y elencos artísticos en los que pueden participar; todo lo anterior enmarcado en una gran actividad artística-cultural con concurso y actividades animadas para los estudiantes.

Franja actividades culturales: Durante las tres versiones de la semana TEVU se han buscado diferentes modalidades en cómo invitar a los estudiantes a participar de actividades artísticas y culturales, entendiendo que parte de la vida universitaria es más que lo académico, dando relevancia al desarrollo integral de los estudiantes para contribuir a su bienestar personal que fortalezcan los talentos artísticos, deportivos u otros que puedan poseer.

2. Participación de la comunidad universitaria

Como institución se comparte el postulado de Castro et al. (2018) quienes establecen el deber de las instituciones de educación superior de concretar acciones donde se brinde el acompañamiento necesario a los estudiantes considerando actores clave como directivos, académicos, administrativos y en general de todos quienes de una u otra forma incidan en la formación integral de los estudiantes, para esto la semana TEVU es planificada con 6 meses de antelación, donde se distribuyen roles entre las coordinaciones y direcciones de la DGIA y desde ahí se comienza a establecer el vínculo con las diferentes unidades participantes de la semana.

Las actividades más relevantes en tiempo e importancia para los estudiantes son las que comprometen a las 51 carreras, por este motivo se realizan reuniones

por facultad donde participan el decano, vicedecano, académicos representantes, directores de departamento y jefes de carreras con quienes se acuerda un cronograma con fechas para responder a sus respectivas planificaciones de módulos disciplinares y programación del primer día de bienvenida.

De manera particular, se establecen reuniones con el personal administrativo que incluye a asistentes de carreras y departamentos, así como a los conserjes de cada edificio institucional y administradores de campus; este espacio que se torna en la conversación y reflexión, es considerado clave para la organización pues los participantes son emisores diarios de comunicación para los estudiantes, son las personas con las cuales los novatos están en contacto diario y que ellos puedan tener herramientas que permitan una mejor acogida, es clave en la incorporación de los nuevos estudiantes.

La contribución de las demás unidades es a partir de su participación en actividades concretas y es por ello que desde las diferentes comisiones se genera el vínculo. La experiencia nos indica que la acogida de las unidades a este tipo de actividades siempre es positiva y motivadora porque comienza a gestarse como un hito estable dentro de sus respectivas programaciones anuales.

3. Evaluación semana TEVU

El presente año la matrícula alcanzó los 2957 estudiantes matriculados de los cuales la asistencia promedio a la semana TEVU fue de un 73,7%, lo que equivale a 2182 estudiantes de la cohorte. De las tres versiones de este programa la asistencia de este año es en promedio la más alta, superando el año 2018 con un 60,6% y 2017 que alcanzó un 52%. La creciente participación en cada nueva versión puede estar determinada por el posicionamiento que ha tenido esta actividad a nivel institucional, la cual es cada vez más conocida entre los estudiantes, existe mayor difusión del propósito, de la importancia de participar, al ser considerada el inicio del año académico para los estudiantes novatos, mejora la asistencia ya que existe un compromiso de aprendizaje.

Las evaluaciones de la semana han sido generalmente bien evaluadas por los estudiantes. En la versión 2019 se puede destacar que de los 886 estudiantes que contestaron la encuesta de satisfacción un 86,8% señaló estar de acuerdo y muy de acuerdo en que la semana fue un buen espacio para conocer a sus compañeros, un 84,4% que este espacio fue útil para comenzar de mejor forma el proceso de aprendizaje en los cursos de la carrera; un 74,5% reconoció que la cantidad de módulos y actividades les sirvieron para adaptarse a la gran carga de trabajo que tendrán. Como parte importante de los objetivos de esta semana se enfocan implícitamente en disminuir la ansiedad en los estudiantes, un 79,4% de los estudiantes que contesta la encuesta señala estar de acuerdo y muy de acuerdo en que las actividades desarrolladas les permitieron generar confianza en esta nueva etapa como estudiante universitario. Otros porcentajes que sobresalen de la encuesta tienen relación a que el 75% señala que las

actividades del primer día les permitieron conocer el modelo de formación basado en competencias de la UCT; un 74,1% establece que las actividades les sirvieron para conocer el perfil de egreso de la carrera.

En la versión de la semana TEVU 2018 también se consultó a los jefes de carrera su apreciación con una tasa de respuesta de 42 jefes de carrera de un total de 47, correspondiente al 89%, donde se destaca que un 85,7% de los docentes está de acuerdo o muy de acuerdo con que la semana TEVU es una buena estrategia para favorecer la inserción de los novatos, un 90,4% evalúa positivamente que el primer día sea de uso exclusivo para las carreras.

Respecto a los Módulos, para los de Gestión Personal, el 95% está de acuerdo o muy de acuerdo con las temáticas abordadas, entre ellas la revisión de diagnósticos, estrategias de estudio y organización, uso de correo institucional, entre otras; asimismo, el 85,7% plantea relevante el abordaje de aspectos asociados a comprensión lectora y producción de textos para el estudiante en su proceso de inserción.

4. Conclusiones

Las actividades que contempla la semana TEVU se enmarcan en un hito institucional considerado el inicio de las actividades académicas para los estudiantes novato de cada nueva cohorte de la cual existe una valoración positiva por parte de los agentes participantes (estudiantes, jefes de carreras, decanos, personal auxiliar y de servicios generales, directivos y profesionales de las diferentes unidades participantes, gobierno universitario) lo cual queda en manifiesto en el compromiso de la comunidad universitaria.

Los beneficiarios y principales destinatarios de las actividades, los estudiantes valoran altamente la oportunidad de poder contar con esta instancia como un espacio único y con foco en la inducción a las diferentes instancias que la universidad dispone para ellos, esto favorece el inicio de clases oficiales habiendo conocido ya a sus compañeros, lugares importantes para trámites, dirección de carrera y puntos de esparcimiento en los cuales puede participar y la posibilidad de tener una inducción a sus cursos de primer año lo que evita que el proceso de adaptación quite tiempo y energía en sus primeras semanas de clases, este proceso ya lo vivió durante la semana de inducción.

Los objetivos propuestos fueron pertinentes y logrados en tanto fue una semana con foco académico y actividades exigentes que contribuyeron a promover el desarrollo de la autonomía de los estudiantes a través de su participación en actividades de fortalecimiento de sus competencias de entrada. Además, tuvieron diversas instancias concretas para conocer la institución, desarrollar el sentido de pertenencia e identidad respecto de su carrera y de la Universidad y acercarse a las diversas dimensiones de la vida universitaria y a las oportunidades de desarrollo integral que ésta ofrece.

En sus tres versiones, la semana TEVU ha mantenido sus objetivos y actividades de tipo académicas, considerada un periodo de transición entre la educación media y superior, donde pueda conocer y experimentar las características, actores y espacios principales de la vida universitaria. El desafío ahora contempla que estas actividades no perduren a solo una etapa, sino más bien que se emplacen en un periodo en el cual la comunidad universitaria mantenga la empatía con los estudiantes en sus primeros meses de carrera.

Incluir a la comunidad universitaria en la inserción de los estudiantes aporta sustancialmente a que los novatos tengan una experiencia positiva de ingreso, puesto que la comunidad se hace parte de la acogida de estos, apoya en la resolución de problemas y aclaración de diversos procesos y dudas a los que se enfrentan los y las estudiantes en un nuevo contexto, donde la autonomía aún se encuentra en desarrollo, por tanto, el contar con buenos comunicadores, personas empáticas y acogedoras son clave al momento de reducir el abandono.

Referencias

Castro, F., Durán, E., y Urbieto, E. (2018). Inducción E Integración A La Vida Universitaria. *Congresos CLABES*. Recuperado a partir de <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/2022>

Del Valle, R. (2019). *Perfil de ingreso cohorte 2019*. Temuco, Chile: Dirección General de Inclusión y Acompañamiento Académico de la Universidad Católica de Temuco

DGIA. (2017). *Informe final de Semana TEVU 2017*. Temuco, Chile:

Universidad Católica de Temuco INE (2018). *Resultados CENSO 2017*. Chile. Disponible en: <https://regiones.ine.cl/araucania/estadisticas>

SIES. (2018a). *Informe Matrícula 2018 en Educación Superior en Chile*.

Santiago, Chile: Ministerio de Educación. Recuperado de <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/1952/mono-701.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

SIES. (2018b). *Informe Retención de 1er. Año de pregrado*. Santiago, Chile:

Ministerio de Educación. Recuperado de https:// analisis.umag.cl/documentos/retencion_1er_ano_sies_2018.pdf

Lizama, O., Gil, F. y Rahmer, B. (2018). *La experiencia de la Inclusión en la Educación Superior en Chile*. Santiago: USACH

Silva, M. (2015). *La importancia del primer año universitario. De la teoría a la práctica*. México, D.F.: Universidad Iberoamericana

Recuperado

de

https://www.researchgate.net/publication/314174808_La_importancia_del_primer_ano_universitario_De_la_teor%C3%ADa_a_la_practica

Uribe Barros, B., y Riquelme Gatica, M. (2018). Semana De Transición Efectiva A La Vida Universitaria “Tevu” En La Carrera De Medicina Veterinaria De La Universidad Católica De Temuco. *Congresos CLABES*. Recuperado a partir de <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1949>

LA TUTORÍA ENTRE PARES EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR DE AMÉRICA LATINA

Línea Temática: Prácticas de integración universitaria para la reducción del abandono (Las tutorías-mentorías)

Juan Carlos Barbosa Herrera
jbarbosa@uis.edu.co
Colombia Universidad Industrial de Santander
Jorge Winston Barbosa-Chacón
jowins@uis.edu.co
Colombia Universidad Industrial de Santander

Resumen. Reportamos un avance de investigación relativa a las prácticas de tutoría entre pares en universidades latinoamericanas. El propósito fue identificar los países y universidades en las que se desarrollan las experiencias, el estado general de la información y la metodología que utilizan para estudiar las experiencias.

En un primer momento hicimos un contraste con revisiones de literatura lo que nos permitió poner en contexto el material seleccionado. Encontramos que el 80% de publicaciones de tales revisiones proceden de experiencias en Estados Unidos. Otros países frecuentemente incluidos son el Reino Unido, Australia, Suráfrica, Alemania, Suecia y Canadá.

En el segundo momento, llevamos a cabo un análisis descriptivo de 164 documentos procedentes de universidades latinoamericanas. Los documentos incluyeron artículos resultados de investigación (reporte de estudios empíricos con una metodología de investigación), descripción o análisis de experiencias (sin intención investigativa) y documentos institucionales que presentan casos. Posteriormente realizamos una caracterización general de la información encontrada lo que nos permite ilustrar el estado actual de la producción universitaria latinoamericana.

Los documentos fueron publicados desde 2006 hasta 2018, en 9 países y 78 universidades. Predominan documentos publicados por instituciones de Colombia, Chile, México, Argentina y Uruguay. Las ponencias en eventos académicos son el tipo de divulgación más frecuente, con el Congreso anual CLABES por el número de aportes. Le siguen en cantidad los artículos en revistas académicas.

En cuanto a las metodologías para estudiar las experiencias, se evidencia que éstas se mueven entre la revisión longitudinal de la implementación, la evaluación del impacto de los programas o los estudios cualitativos interesados en la vivencia de los participantes.

Con este trabajo mostramos un panorama general de la producción académica sobre la tutoría entre pares en las universidades latinoamericanas. Esta

caracterización permite vislumbrar trabajos posteriores que posibiliten la consolidación de una comunidad académica y, de este modo, suplir el principal vacío encontrado: la ausencia de diálogo entre los autores no sólo a nivel local, sino también con los autores representativos en todo el mundo.

Esperamos avanzar en la consolidación de una línea de investigación que aporte al fortalecimiento de las prácticas existentes y, por tanto, a continuar y mejorar el impacto que todas las experiencias revisadas reportan tanto sobre el aprendizaje en general como sobre las situaciones que motivan el abandono.

Descriptor o Palabras Clave: Tutoría entre pares, Abandono, Deserción

1. Introducción

Nos referiremos en este artículo a tutoría entre pares como la estrategia para el aprendizaje en la que estudiantes universitarios orientan a sus compañeros (Arendale, 2016; Duran, 2014; Gazula, McKenna, Cooper, & Paliadelis, 2016; Irvine, Williams, & McKenna, 2017; Lobato & Guerra, 2016; Topping, 2015; Yu et al., 2011). En esta estrategia, se busca que gracias a la congruencia cognitiva y la congruencia social entre pares (Bene & Bergus, 2014; Rees, Quinn, Davies, & Fotheringham, 2016; Williams & Reddy, 2016; Yu et al., 2011), se logren condiciones para el aprendizaje en diferentes aspectos, especialmente en cuanto a los objetivos curriculares como principal foco de atención. Este tipo de estrategias se enfoca a cursos históricamente difíciles (Arendale, 2016) o hacia estudiantes en riesgo (Dawson, van der Meer, Skalicky, & Cowley, 2014) de tal manera que, como también lo plantea Arendale, se pueda hacer un aporte a la disminución de la deserción y la repitencia, así como la persistencia hacia la graduación (Alves, 2017).

Los autores de revisiones sistemáticas de literatura en este campo concluyen que esta estrategia genera beneficios tanto para tutores como para tutorados y, por tanto, tienen un impacto favorable en su desempeño (Arendale, 2016; Dawson et al., 2014; Duran, 2014; Gazula et al., 2016; Lobato & Guerra, 2016; Tai, Molloy, Haines, & Canny, 2016). Esta tendencia se fortalece con la conclusión de algunos estudios de que sus resultados son comparables con la enseñanza de los profesores (Rees et al., 2016; Yu et al., 2011). Igualmente, encuentran diversas dificultades, entre las que se encuentran la diversidad de configuraciones que pueden tener las estrategias basadas en pares (Gazula et al., 2016), diseños de indagación poco sistemáticos o enfocados sólo al nivel de aplicación (Dawson et al., 2014; Irvine et al., 2017; Stigmar, 2016), en otros casos sin investigación propiamente dicha o sin mecanismos formales de análisis de la experiencia (Solís, 2009) lo cual se ve agravado por la diversidad de marcos conceptuales en los que se apoyan los investigadores (Gazula et al., 2016).

De otro lado, en cuanto al origen geográfico de las publicaciones analizadas, el 80% procede de Estados Unidos. Otros países frecuentemente incluidos en las revisiones son el Reino Unido, Australia, Suráfrica, Alemania, Suecia y Canadá.

En conjunto, estos investigadores reportaron actividad de países de todos los continentes. ¿Qué datos tienen de las universidades de América Latina? Las revisiones sistemáticas que hemos citado mencionan 5 experiencias: tres de Brasil, una de Argentina y una de México que no alcanzan a ser el 1% del total. Encontramos cinco revisiones de literatura con publicaciones de países latinoamericanos. Alves (2017) se enfocó en las ponencias presentadas en el Congreso Latinoamericano sobre el Abandono en Educación Superior -CLABES- entre 2011 y 2014 y analizaron 14 publicaciones. Lobato & Guerra (2016) estudian experiencias de tutoría universitaria en general e incluye la tutoría entre pares como un modelo más en universidades de Perú, Argentina Brasil, Colombia, México y España. Albanaes, Marques, & Patta (2015) se enfocaron a 31 experiencias brasileñas de tutoría universitaria de las que sólo 2 corresponden a tutoría entre pares. Por su parte, Duran & Flores (2015) mencionan en su revisión de literatura varios países latinoamericanos y analizan experiencias de sólo dos, una de Uruguay y otra de México. Finalmente, Solís (2009) se enfoca en universidades públicas mexicanas e indaga en 32 universidades encontrando 13 experiencias.

Alves (2017) realizó su trabajo con base en la Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en la Educación Superior que se realiza anualmente desde 2011 (Murillo, Pavón, Sánchez, & Guevara, 2016). Una de las líneas temáticas incluye las experiencias de tutoría entre pares. Por otra parte, en Uruguay se han organizado ocho encuentros nacionales anuales de tutores pares (VIII Encuentro de Tutores Pares y Conferencia, 2016), mientras que en Chile se han realizado cinco (5to Encuentro Nacional de Tutores Pares, 2018). En México (Octavo Encuentro Nacional de Tutoría, 2018) y Argentina (tres) se vienen realizando encuentros nacionales de tutoría universitaria que incluye la modalidad de tutoría entre pares. Aunque estos eventos muestran que hay experiencias numerosas, la información publicada sobre ellas en revistas arbitradas e indexadas es escasa (Duran & Flores, 2015) lo cual explica este panorama que hemos presentado hasta ahora.

En este marco, nos propusimos identificar, analizar y divulgar un panorama general de la documentación disponible en línea de experiencias universitarias de tutoría entre pares en países latinoamericanos.

Consideramos que el alcance de esta revisión está dado por las siguientes preguntas que nos sirven de categorías para el análisis de la información:

- (1) ¿En qué países y universidades se desarrollan las experiencias de tutoría entre pares?
- (2) ¿Cuál es el estado general de la información sobre tales experiencias (tipo de documentos, intencionalidad)?
- (3) ¿Qué metodología utilizan para estudiar la experiencia?

En la siguiente sección presentaremos la metodología utilizada para acceder a la información y los procesos básicos del análisis realizado. Posteriormente

presentaremos los resultados organizados a partir de las tres preguntas planteadas. Finalizaremos con un contraste a partir de lo que muestra el contexto internacional de las revisiones sistemáticas de literatura.

2. Método y documentación base utilizada

Recopilamos artículos resultados de investigación, descripción o análisis de experiencias y documentos institucionales que presentan casos y con ellos llevamos a cabo un análisis descriptivo de la documentación encontrada.

Accedimos a los documentos de dos maneras. La primera fue la revista que publica las ponencias presentadas en los Congresos CLABES. Revisamos las memorias desde 2011 hasta 2017. Esta revisión permitió identificar artículos adicionales, citados por los ponentes.

La segunda manera fue el uso de Google Académico. En este caso hicimos la búsqueda en dos etapas. La primera etapa con el motor de búsqueda avanzada utilizando las frases "tutores pares", "aprendizaje entre pares", "tutoría entre pares" y la cadena +"tutoría entre pares" +"educación superior" +"tutoría entre compañeros" +"aprendizaje entre iguales" y limitando la búsqueda a que la frase estuviese en el título. La segunda etapa consistió en crear alertas con esas mismas frases que ha permitido recopilación permanente. En esta revisión hemos incluido los textos recibidos hasta junio de 2018. Sólo incluimos escritos sobre experiencias que se llevan a cabo en países latinoamericanos, entendiendo como tales México, Centroamérica, Suramérica y las islas del Mar Caribe. La búsqueda se hizo en español, inglés y portugués.

Con tales mecanismos y criterios recopilamos 164 documentos que fueron publicados desde 2006 hasta 2018, en 9 países y 78 universidades.

3. Resultados

3.1. ¿En qué países y universidades se desarrollan las experiencias de tutoría entre pares?

Encontramos experiencias ubicadas en 9 países latinoamericanos con el mayor número procedente de Colombia, Chile, México, Argentina y Uruguay (ver Tabla 1). Las experiencias fueron realizadas en 78 universidades.

Tabla 1. Universidades con experiencias de tutoría entre pares reportadas en los documentos trabajados, organizadas por país

País	Núm. de documentos	Número de universidades	Nombre de las Universidades
Argentina	17	13	Autónoma de Entre Ríos, de Buenos Aires, UN de Entre Ríos, UN General Sarmiento, UN de Lanús, UN de Mar de Plata, UN de Misiones, UN de Río Cuarto, UN de Rosario, UN de San Luis, UN de San Martín, UN del Comahue y UN del Litoral
Brasil	5	5	Federal de Pelotas, Instituto Federal de Educação, Federal de Santa Catarina, Federal de São Paulo, Estadual de Campinas

Chile	43	17	Católica de Chile, Católica de Valparaíso, Católica Silva Henríquez, Alberto Hurtado, Austral de Chile, Austral de Chile (Patagonia), Católica de Temuco, de Chile, Santiago de Chile, del Bío-Bío, San Sebastián, Católica del Norte, de Talca, de Tarapacá, Técnica Federico Santa María, Universidad de Ciencias de la Informática, Academia de Humanismo Cristiano
Colombia	45	19	Colegio de Estudios Superiores de Administración-CESA, Fundación Universitaria Tecnológico Comfenalco, Institución Universitaria de Envigado, Unidades Tecnológicas de Santander y las Universidades Javeriana, Javeriana - Cali, Católica de Pereira, CES, de Antioquia, del Cauca, del Magdalena, del Norte, del Rosario, del Valle, Industrial de Santander, Nacional de Colombia, Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Santo Tomás, Simón Bolívar
Costa Rica	2	2	Universidad de Costa Rica y Universidad Nacional de Costa Rica
Cuba	3	1	Instituto Superior Politécnico "José A. Echeverría"
México	34	19	Instituto Politécnico Nacional, Instituto Tecnológico de Puebla y las Universidades Autónoma Benito Juárez de Oaxaca, Autónoma de Baja California, Autónoma de Nuevo León, Autónoma de Querétaro, Autónoma de Tlaxcala, Autónoma de Yucatán, de Guanajuato, de la Salle Bajío, de Monterrey, de Sonora, Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, Nacional Autónoma de México, Pedagógica Nacional, Politécnica de Sinaloa, Popular Autónoma del Estado de Puebla, Tangamanga y Veracruzana
Paraguay	1	1	Universidad Católica "Nuestra Señora de la Asunción"
Uruguay	13	1	Universidad de la República
Total	163	78	

Entre estas instituciones resaltan en Argentina las universidades Autónoma de Entre Ríos y Nacional de Misiones, cada una con 3 documentos; en Chile la Universidad de Santiago - USACH con 9 documentos y la Austral con 7; en Colombia la Universidad Industrial de Santander con 15 documentos y la Universidad de Antioquia con 6; en México la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo con 5 documentos y la UNAM con 6; y, como caso particular, en Uruguay sólo encontramos documentos de la Universidad de la República (13).

3.2. ¿Cuál es el estado general de la información sobre tales experiencias (tipo de documentos, intencionalidad)?

Los autores latinoamericanos han divulgado sus trabajos sobre tutoría entre pares en un 48% a través de ponencias en diferentes eventos académicos (78 de los documentos encontrados, ver Tabla 3). Se destaca el papel del congreso anual CLABES que se realiza cada año en un país diferente desde 2011 y que, para el tema que nos ocupa, aporta 60 documentos en total. De las ponencias revisadas, el 65% (51 documentos) realiza una descripción o análisis de una práctica de tutoría entre pares, sólo el 8% presenta resultados de investigación y el 27% restante tuvo como propósito la presentación del programa o proyecto de tutoría.

Tabla 3. Tipo de documentos y contenido comunicado

tipo de texto	qué comunica				total
	descripción o análisis de práctica	investigación	presentación de programa	teórico	
ponencia	51	6	21		78
artículo	13	29	8	6	56
documento institucional	6		9		15
trabajo de grado	2	6			8
capítulo de libro	3	2			5
libro			1		1
editorial				1	1
total	75	43	39	7	164

Ahora bien, el 34% de los documentos encontrados (56) son artículos publicados en revistas. En Argentina encontramos 7 artículos en la misma revista (Revista Argentina de Enseñanza de la Ingeniería), en los demás casos encontramos uno (en 42 revistas) o dos (en 4) artículos por revista lo que muestra una gran diversidad de fuentes y criterios para la aceptación del material. El 52% de los artículos divulgan trabajos de investigación, el 23% hacen una descripción o análisis de una experiencia, presentan propuestas de programas (el 14%) o estudios teóricos (11%).

Encontramos otros tipos de documentos en menor número. El 9% son presentaciones institucionales de sus programas de tutoría entre pares ya sea como proyecto o una presentación de sus avances (15 documentos). El 5% son trabajos de grado de pregrado (2), de maestría (4) y de doctorado (2). Además, encontramos capítulos de libro (3%), un libro y una editorial de una revista.

Son más frecuentes los documentos que presentan la descripción o análisis de prácticas concretas (46%) que los documentos basados en investigación (26%). También se publica para presentar las experiencias (24%) o para aportar a la revisión teórica (4%).

3.3. ¿Qué metodología utilizan para estudiar las experiencias?

Para el análisis de las metodologías hemos tomado los artículos publicados entre 2016 y 2018 (63 documentos). En este caso, el criterio para categorizar la información estuvo en la presentación que hacen de su metodología. Podemos afirmar que en todos los casos hay una pretensión de comprender mejor lo que se hace, para lo cual recurren a la presentación de diferentes aspectos reflexionando sobre sus cambios durante el tiempo o sobre otros aspectos relativos a la implementación (35%, 22 documentos) o utilizando una metodología de indagación que podemos catalogar como investigativo.

De estos últimos organizamos 3 grupos. Uno de ellos corresponde a los documentos que tienen como objetivo central evaluar si los programas logran el impacto deseado (33%, 21 documentos) y lo hacen de tres maneras: comparando el mismo programa en dos momentos diferentes (n=6), utilizando técnicas diversas (cuestionarios, entrevistas, grupos focales) para valorar uno o varios aspectos (n=12) y los diseños con grupo control para contrastar (n=3).

El segundo grupo con una metodología explícita corresponde a los que utilizan una o varias metodologías cualitativas con un propósito más interpretativo (27%, 17 documentos). En este caso hay más diversidad y encontramos estudios de caso, etnografía, grupos focales, entrevistas, investigación-acción o análisis de narraciones. Es común encontrar la combinación de varias metodologías y técnicas de producción de datos. Igualmente, con diversidad de metodologías de análisis.

En el tercer grupo tenemos a los documentos en donde el modo de acercamiento de los autores a la tutoría entre pares es el análisis documental (5%, 3 documentos), regularmente con un acercamiento a alguna experiencia concreta.

Encontramos tres situaciones diferenciables con respecto al diálogo con la literatura internacional: el 38% (n=24) de los documentos no citan a otros autores que han estudiado la tutoría entre pares, el 25% (n=16) solo citan a un autor para proponer la definición que acogen, y, finalmente, el 37% restante (n=23) citan dos o más trabajos de autores que han indagado explícitamente en la tutoría entre pares. De estos últimos se destacan los trabajos de Alves, 2017; Andreucci-Annunziata & Curiche, 2017; Chois-Lenis et al., 2017; Matheson & Castro, 2016 y Molina-Natera, 2017.

4. Discusión

Hemos logrado un primer acercamiento al panorama documental sobre la tutoría entre pares en América Latina con una base documental de 164 artículos. Al contrastarlo con la revisión inicial del contexto internacional, podemos avanzar algunas afirmaciones para impulsar niveles adicionales de análisis y propender por superar las limitaciones.

Observamos un campo de investigación en ciernes, con investigadores que comparten la importancia de la práctica que nos ocupa, están de acuerdo en su sentido general, pero que dialogan poco entre sí a través de sus publicaciones. Debemos resaltar la necesidad de llenar este vacío con la comunidad académica de todos los continentes que estudia la situación social que nos ocupa. En este sentido, resaltamos la importancia de las conferencias CLABES (Murillo et al., 2016) como fuente importante de encuentro y documentación, no sólo sobre la tutoría entre pares (37% de los documentos revisados) sino sobre el tema del abandono del estudiante universitario en general.

Consideramos importante precisar que este diálogo busca contrastar, resaltar y posicionar los aportes que hacemos desde América Latina. Si adoptamos la perspectiva del aprendizaje como práctica social (Chaiklin & Lave, 1996; Lave, 2012), desde cada contexto específico estamos logrando una configuración de concepciones, metodologías y problemas diferentes como lo plantean Dawson et al. (2014), Irvine et al. (2017) o Stigmar (2016). Por tanto, el propósito no es unificar, sino comprender desde diferentes perspectivas y enriquecer las propias. Un aspecto que podría ayudar a consolidar esta comunidad académica, es el acercamiento en aspectos conceptuales y metodológicos, que como pudimos

ver, evidencia dificultades importantes. No dialogar con la comunidad tiene efectos negativos, pero si además no le agregamos sistematicidad a las indagaciones, lo poco que publicamos no tendrá mayor impacto colectivo. Partiendo de la cantidad de universidades en las que se reporta actividad, lo que se vislumbra es un volumen importante de prácticas que aportarían una dinámica importante al campo.

Referencias

- 5to Encuentro Nacional de Tutores Pares. (2018). Retrieved from Universidad Católica de Temuco website: <https://dgia.uct.cl/encuentrotutores2018/>
- Albanaes, P., Marques, F., & Patta, M. (2015). Programas de tutoría y mentoría en universidades brasileñas: Un estudio bibliométrico. *Revista de Psicología*, 33(1), 21–56. Retrieved from <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/psicologia/issue/view/1061>
- Alves, C. (2017). Contribuições da monitoria e da tutoria entre pares para a permanência do estudante no ensino superior: Análise de publicações do CLABES de 2011 a 2014. *VII CLABES Séptima Conferencia Latinoamericana Sobre El Abandono En La Educación Superior*ptima Conferencia Latinoamericana Sobre El Abandono En La Educación Superior, 1–7. Retrieved from <http://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/issue/view/83>
- Andreucci-Annunziata, P., & Curiche, A. (2017). Tutorías académicas: desafíos de un programa piloto entre pares en una universidad no selectiva. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15(1), 357–371. <https://doi.org/10.11600/1692715x.1512229042016>
- Arendale, D. (2016). *Postsecondary Peer Cooperative Learning Programs: Annotated Bibliography 2016*. Retrieved from <http://www.arendale.org/peer-learning-bib/>
- Bene, K. L., & Bergus, G. (2014). When learners become teachers: a review of peer teaching in medical student education. *Family Medicine*, 46(10), 783–787. <https://doi.org/10.4300/JGME-D-13-00426>
- Chaiklin, S., & Lave, J. (Eds.). (1996). *Understanding Practice. Perspectives on activity and context*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Chois-Lenis, P., Casas-Bustillo, A., López-Higuera, A., Prado-Mosquera, D., & Cajas-Paz, E. (2017). Percepciones sobre la tutoría entre pares en escritura académica. *Magis, Revista Internacional de Investigación En Educación*, 9(19), 165–184. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m9-19.ptpe>
- Dawson, P., van der Meer, J., Skalicky, J., & Cowley, K. (2014). On the Effectiveness of Supplemental Instruction: A Systematic Review of Supplemental Instruction and Peer-Assisted Study Sessions Literature Between 2001 and 2010. *Review of Educational Research*, 84(4), 609–639. <https://doi.org/10.3102/0034654314540007>
- Duran, D. (2014). *Apreñseñar. Evidencias e implicaciones educativas de aprender enseñando*. Retrieved from www.narceaediciones.es

- Duran, D., & Flores, M. (2015). Prácticas de tutoría entre iguales en universidades del Estado español y de Iberoamérica. *Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación*, 13(1), 5–17. Retrieved from <http://www.rinace.net/reice/numeros/vol13num1.htm>
- Gazula, S., McKenna, L., Cooper, S., & Paliadelis, P. (2016). A systematic review of Reciprocal Peer Tutoring within tertiary health profession educational programs. *Health Professions Education*, 3, 64–78. <https://doi.org/10.1016/j.hpe.2016.12.001>
- Irvine, S., Williams, B., & McKenna, L. (2017). How are we assessing near-peer teaching in undergraduate health professional education? A systematic review. *Nurse Education Today*, 50, 42–50. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2016.12.004>
- Lave, J. (2012). Changing practice. *Mind, Culture, and Activity*, 19(2), 156–171. <https://doi.org/10.1080/10749039.2012.666317>
- Lobato, C., & Guerra, N. (2016). La tutoría en la educación superior en Iberoamérica: Avances y desafíos. *Educación*, 52(2), 379–398. Retrieved from <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=342146063009>
- Matheson, C., & Castro, G. (2016). Inclusión académica: Aprendizajes institucionales a partir del programa TIP de la Universidad de Chile. *1er Congreso de Inclusión En Educación Superior: Acciones Afirmativas Para Iguales Oportunidades*, 83–100. Retrieved from https://www.paiep.usach.cl/sites/paiep/files/documentos/paiep_2016_1deg_cong_reso_de_inclusion_en_educacion_superior.pdf
- Molina-Natera, V. (2017). Resolución de conflictos en las tutorías de escritura según la teoría pragmatológica. *Folios*, 45, 17–28. Retrieved from <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RF/issue/view/340/showToc>
- Murillo, D., Pavón, C., Sánchez, X., & Guevara, V. (Eds.). (2016). *VI CLABES. Sexta Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en la Educación Superior*. Retrieved from <http://clabes-alfaguia.org/>
- Rees, E. L., Quinn, P. J., Davies, B., & Fotheringham, V. (2016). How does peer teaching compare to faculty teaching? A systematic review and meta-analysis. *Medical Teacher*, 38(8), 829–837. <https://doi.org/10.3109/0142159X.2015.1112888>
- Solís, M. V. (2009). *Tutoría entre iguales en las universidades públicas de México* (Universidad Autónoma de Tlaxcala). Retrieved from <https://www.monografias.com/trabajos87/tutoria-iguales-universidades-publicas-mexico/tutoria-iguales-universidades-publicas-mexico.shtml>
- Stigmar, M. (2016). Peer-to-peer Teaching in Higher Education: A Critical Literature Review. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 24(2), 124–136. <https://doi.org/10.1080/13611267.2016.1178963>
- Tai, J., Molloy, E., Haines, T., & Canny, B. (2016). Same-level peer-assisted learning in medical clinical placements: A narrative systematic review. *Medical Education*, 50(4), 469–484. <https://doi.org/10.1111/medu.12898>

- Topping, K. (2015). Tutoría entre iguales: método antiguo, nuevos avances. *Infancia y Aprendizaje*, 38(1), 1–29. <https://doi.org/10.1080/02103702.2014.996407>
- Universidad Veracruzana (2018). Octavo Encuentro Nacional de Tutoría. Retrieved from <https://www.uv.mx/dgdaie/general/octavo-encuentro-nacional-de-tutoria/>
- VIII Encuentro de Tutores Pares y Conferencia. (2016). Retrieved from Universidad de la República - Comisión Sectorial de Enseñanza website: <http://www.cse.udelar.edu.uy/2016/11/20/viii-encuentro-de-tutores-pares/>
- Williams, B., & Reddy, P. (2016). Does peer-assisted learning improve academic performance? A scoping review. *Nurse Education Today*, 42, 23–29. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2016.03.024>
- Yu, T.-C., Wilson, N., Singh, P., Lemanu, D., Hawken, S., & Hill, A. (2011). Medical students-as-teachers: A systematic review of peer-assisted teaching during medical school. *Advances in Medical Education and Practice*, 2, 157–172. <https://doi.org/10.2147/AMEP.S14383>

Impacto del Programa de Acompañamiento para el Aprendizaje (PAA) para estudiantes universitarios

Línea Temática: 4. Prácticas de integración universitaria para la reducción del abandono (Las tutorías- mentorías).

Bleidy Alejandra Escamilla Abril
bleidy.escamilla@unibague.edu.co
Colombia Universidad de Ibagué
Leidy Tatiana Guzman Torres
leidy.guzman@unibague.edu.co
Colombia Universidad de Ibagué

Resumen. Una de las problemáticas presentes en la educación universitaria es la deserción, esto ha generado un creciente esfuerzo por parte de las instituciones de educación superior por indagar acerca de las causas y posibles soluciones para mitigar los efectos de este fenómeno, con el fin de que los resultados puedan contribuir en la planificación de nuevas estrategias para la permanencia.

En ese sentido, este trabajo presenta los resultados de la evaluación de impacto cualitativa del Programa de Acompañamiento para el Aprendizaje (PAA) de la Universidad de Ibagué. El PAA es una estrategia de la Unidad de Permanencia, que inició en el semestre A-2019, para generar y articular procesos y acciones que contribuyan al éxito académico, la prevención de la deserción y graduación estudiantil oportuna en la Institución. El Programa se estructura desde una metodología de participación activa con el estudiante, que favorece las habilidades para el estudio desde el aprender a aprender en el contexto universitario.

El impacto del PAA fue evaluado a través de la metodología de monitoreo y evaluación participativa denominada Cambio Más Significativo (CMS), que se basa en conocer las experiencias que generan cambios en los participantes tras una intervención, y se utilizó el procedimiento de codificación de la Teoría Fundamentada para analizar las narrativas de los estudiantes tras su participación en el programa.

La evaluación de impacto se realizó con 27 estudiantes de distintos programas académicos de la Institución, quienes participaron de tres fases del programa. 1. Diagnóstico, se identificó necesidades académicas y psico-sociales del estudiante, como punto de partida para el diseño del plan de intervención. 2. Intervención, se desarrolló el plan de intervención diseñado y con base en ello se implementó el material pedagógico Rutas de Aprendizaje, caracterizado por el uso de metodologías participativas que proporcionan al estudiante estrategias

para aprender a estudiar de manera significativa, y que se selecciona según las necesidades propias de cada estudiante. 3. Cierre del programa, entrevista final en la que el estudiante relató su experiencia, identificando los cambios percibidos durante su participación en el programa.

Los resultados de la evaluación se agrupan en los ocho cambios principales expresados por los estudiantes: a. mejor distribución de su tiempo; b. mejor desempeño académico; c. reducción del estrés; d. mayor disposición e interés por el estudio; e. uso de técnicas de estudio; f. desarrollo del sentido de responsabilidad; g. capacidad para afrontar problemas; h. apropiación de estrategias de concentración.

Aunque los resultados corresponden a la primera fase de implementación, muestran evidencias significativas del impacto positivo que genera en los estudiantes el PAA, por aportar a la formación académica, pues a través de éste, el estudiante puede reconocer sus habilidades, actitudes, hábitos de estudio y generar acciones de cambio que le permitan tener mejores resultados en su desempeño académico. Además, contribuye a un aprendizaje autónomo y significativo en el estudiante, cuando éste interioriza y comprende la importancia de desarrollar rutinas de estudio para el éxito académico.

Se concluye que los programas de acompañamiento generan resultados positivos en el desarrollo de competencias académicas para los estudiantes, por lo que es importante implementar indicadores que den cuenta de los cambios sustentables en el tiempo, como una de las herramientas para evaluar la efectividad de las estrategias implementadas para la permanencia universitaria. Así mismo, el impacto de estos programas no solo debe estudiarse desde la dimensión académica, sino también social y afectiva del estudiante.

Este trabajo es una contribución para la evaluación del impacto de los programas de permanencia implementados por las instituciones educativas y favorece la toma de decisiones respecto al rediseño o implementación de nuevas estrategias para la retención estudiantil.

Descriptor o Palabras Clave: Permanencia, Programa de acompañamiento, Habilidades académicas, Evaluación de impacto cualitativa.

1. Introducción

La Universidad de Ibagué en el año 2010 implementó el Observatorio de la Deserción como instancia para la recopilación, análisis e interpretación de información relevante sobre la deserción, así como para el diseño e implementación de estrategias y acciones que favorezcan el incremento de la permanencia en la Institución. La importancia de este Observatorio radica en la relevancia del fenómeno que lo ocupa, toda vez que los altos niveles de deserción en la educación superior disminuyen el impacto del aumento de cobertura y de las políticas orientadas a fortalecer la calidad y la equidad, al tiempo que ocasionan altas pérdidas económicas y sociales para las

instituciones de educación superior, los estudiantes, sus familias y la sociedad en general.

Por tanto, el seguimiento realizado en la Universidad ha permitido identificar que alrededor del 40% de los retiros de estudiantes, de los últimos siete años, se originaron por causas académicas, dentro de las cuales se encuentra la falta o nula orientación vocacional recibida antes del ingreso a la Institución, la falta de buenos hábitos de estudio, manejo del estrés académico, dificultad para comprender las temáticas de estudio, entre otras que influyeron en el bajo rendimiento académico del estudiante. Lo anterior evidenció la necesidad de implementar una estrategia de acompañamiento psicoeducativo para hacer frente a la deserción por causas académicas, por lo que en el semestre A-2018, se dio inicio a la Unidad de Permanencia, una instancia de la Vicerrectoría, encargada de diseñar programas de acompañamiento para fomentar el éxito académico, la permanencia y graduación oportuna de los jóvenes en la Institución.

2. *Programa de Acompañamiento para el Aprendizaje de la Universidad de Ibagué*

Diferentes estudios realizados evidencian que los estudiantes universitarios hacen poco uso de técnicas de estudio y presentan dificultades para autorregular su conducta y esfuerzo de manera sistemática en las tareas académicas; características que son fundamentales para desempeñarse exitosamente en el contexto universitario y obtener un buen rendimiento (García y Ramírez, 2005). Por tanto, el aprendizaje de estrategias y técnicas de estudio, constituyen una necesidad, debido a que es el mismo contexto universitario que demanda del estudiante la capacidad de adquirir, comprender, desarrollar y aplicar estrategias de autorregulación para un aprendizaje autónomo, por lo que resulta fundamental realizar un trabajo basado en el desarrollo de estrategias para aprender a estudiar, de manera que el estudiante pueda gestionar el tiempo, planificar las actividades académicas, desarrollar conductas orientadas al logro, definir objetivos claros de estudio y autoevaluarse para realizar ajustes en sus metas de aprendizaje (Zimmerman y Schunk, 2011).

Teniendo en cuenta lo anterior, y los estudios en deserción realizados por la Universidad, la Unidad de Permanencia diseñó e implementó en el semestre 2019A el PAA, como respuesta a las necesidades académicas de los estudiantes. En el PAA se trabaja hábitos y técnicas de estudio, gestión del tiempo, manejo del estrés, motivación hacia el estudio, estrategias metacognitivas, concentración, atención y memoria, preparación para exámenes, entre otros temas, para el desarrollo de formas de aprender a estudiar que favorezcan el desempeño académico de los estudiantes, a partir de un seguimiento, acompañamiento y atención oportuna al estudiante, lo cual permite responder de forma acertada y personalizada a sus necesidades. Lo anterior, según Aguilar, Cortés, González y Muñoz (2016), impacta la retención de estudiantes y favorece los resultados de aprendizaje. El PAA se desarrolla

bajo la metodología de trabajo colaborativo y se orienta de manera personalizada, lo que facilita el desarrollo de las habilidades para el estudio desde el aprender a aprender en el contexto universitario, según las particularidades de cada estudiante. el Programa, además, facilita la identificación y acompañamiento de factores cognitivos, afectivos, comportamentales y socioculturales, asociados al rendimiento académico del estudiante.

En este sentido, este programa de servicio estudiantil, Según Swail, Redd y Perna (2003), es una de las estrategias que en el ámbito universitario aportan a la reducción de la deserción. Es así como, el PAA se formula a partir de la evidencia de estudios empíricos que dan cuenta de la influencia del uso de estrategias de aprendizaje autorregulado en el desempeño académico y en la permanencia universitaria (Pool-Cibrian, y Martínez-Guerrero, 2013; García-Ros y Pérez-González, 2011). A su vez, de los efectos positivos en la obtención de mejores puntajes en pruebas de inteligencia y en el desarrollo de habilidades de procesamiento profundo de la información, que facilita el trabajo académico y esto a su vez, potencia el rendimiento académico cuando los estudiantes se les enseñe explícitamente nuevos hábitos, habilidades y estrategias de aprendizaje, así como técnicas de trabajo intelectual y conductas académicas que posibilita la reflexión acerca de su propio aprendizaje (Bilbao, 2004).

3. *Justificación*

El fenómeno de la deserción universitaria, ha sido atendido por las IES desde la implementación de diversas estrategias como: apoyos de tipo tutorías, apoyo psicosocial, nivelaciones de competencias, sistemas de alerta temprana y diagnóstico de necesidades, las cuales han ayudado a minimizar la deserción (Del Valle, Vergara, Cobo, Pérez y Díaz, 2016); sin embargo, no son suficientes las evidencias a nivel nacional respecto de las atenciones y acompañamientos específicos a las necesidades educativas individualizadas, como se aborda desde el PAA. Además, es limitado el seguimiento a las intervenciones y propuestas de las universidades para enfrentar el problema, debido a que la gran mayoría de estudios en torno a este fenómeno, adoptan una perspectiva cuantitativa con datos y registros que dan cuenta principalmente del número de desertores y de las causas asociadas con la deserción académica. Son pocas las investigaciones que han obtenido datos cualitativos que permitan analizar los resultados de los programas de permanencia en la población beneficiaria, para enriquecer la visión sobre el fenómeno (Gershenfeld, 2014; Martinic, 2019; Pineda y Pedraza 2009).

Por tanto, en este trabajo se quiere evidenciar los resultados obtenidos con la implementación del PAA entre enero y junio del 2019, validando esta estrategia de orientación y acompañamiento psicoeducativo, desde un enfoque cualitativo, que contempla el análisis de las percepciones de la población beneficiaria del programa, identificando sus vivencias y experiencias de su participación en el

mismo, lo cual constituye un indicador importante, para conocer el impacto en torno a los cambios más significativos que se obtienen en el fortalecimiento de competencias para aprender a aprender y desarrollar habilidades de estudio efectivas que favorezcan el éxito académico.

Esta información fortalece los procesos de acompañamiento que están generando resultados positivos en los estudiantes, así como también ajustar las prácticas que no estén alcanzando sus objetivos o que desde la percepción de los estudiantes beneficiarios no representen mayor utilidad, esto con el propósito de continuar consolidando el PAA para favorecer la permanencia universitaria.

4. Metodología

La metodología del estudio de impacto del PAA fue de tipo cualitativo y empleó la técnica del Cambio Más Significativo (CMS), que monitorea y evalúa de manera participativa el impacto de programas sociales, a través de la recolección de las historias o anécdotas, de los actores implicados, sobre los cambios experimentados luego de la intervención realizada (Davies y Dart, 2011). Las historias son recolectadas por el profesional a cargo del acompañamiento al indagar al participante: “desde su inicio en el programa, ¿cuál es el cambio más importante que ha percibido en usted?”. El uso de esta metodología brinda elementos reflexivos, que facilitan, desde los aportes -positivos y negativos- a los participantes, la evaluación integral del PAA y brinda elementos para la toma de decisiones sobre la continuidad de algunas acciones y rediseño de otras.

El análisis de datos cualitativos se realizó con base en la Teoría Fundamentada, que permite la comprensión de los sentidos y significados de las experiencias humanas para generar teoría inductiva sobre un área substantiva (Strauss & Corbin, 2002), a partir de, codificación abierta y axial que permitió la categorización, el análisis de los párrafos línea por línea y la construcción de las redes semánticas para hallar sentido a los datos, con la finalidad de evaluar el impacto del PAA desde las vivencias de los participantes.

5. Participantes

En la evaluación de impacto del PAA participaron 27 estudiantes que asistieron a las tres fases del programa, entre enero y junio de 2019, de los cuales el 56% corresponde a mujeres y el 44% a hombres, con edades comprendidas entre 16 y 18 años (44%); 19 y 21 años (33%); 22 y 28 años (19%); y 29 años o más (4%). Se identificó, además, que 56% de los participantes son de la Facultad de Ingeniería, seguidos en su orden por Derecho y Ciencias Políticas (22%); Humanidades, Artes y Ciencias Sociales (19%) y Ciencias Económicas y Administrativas (4%). De ellos, el 66% son de primer (22%), tercer (22%) y sexto (22%) semestre académico.

Las tres fases estructuradas para el PAA fueron: 1. Diagnóstico. Se identificó las necesidades académicas y psico-sociales del estudiante, como punto de partida para el diseño del plan de intervención. 2. Intervención. Se implementó el

material pedagógico Rutas de Aprendizaje, que se caracteriza por el uso de metodologías participativas que estimulan en el estudiante la apropiación y transformación de sus métodos y hábitos de estudio, estilos de aprendizaje, planificación del tiempo, actitud y motivación al estudio, manejo de estrés académico, habilidades metacognitivas, entre otros, que se ajustaron a las necesidades propias de cada estudiante. 3. Cierre del programa. Con cada estudiante se aplicó la metodología del CMS, a través de una entrevista en la que el estudiante relató su experiencia, identificando los cambios percibidos durante su participación. Para ello, previamente se solicitó, a cada estudiante, el consentimiento informado en el que se garantizó la confidencialidad de la información suministrada, el anonimato de sus datos personales y se solicitó autorización para grabar los diálogos. Cada una de las historias de cambio fueron grabadas, transcritas y analizadas a través de los procedimientos de codificación abierta y axial desde la Teoría Fundamentada.

6. Resultados

Los cambios más significativos percibidos por los estudiantes que participaron en el PAA, fueron:

a. mejor distribución de su tiempo; b. mejor desempeño académico; c. reducción del estrés; d. mayor disposición e interés por el estudio; e. uso de técnicas de estudio; f. desarrollo del sentido de responsabilidad; g. capacidad para afrontar problemas; h. apropiación de estrategias de concentración. Siete de los cambios percibidos por los estudiantes se agruparon en dos factores: académico y personal.

Por otra parte, es importante mencionar que también se evidenciaron factores negativos como la falta de espacios físicos para la atención de estudiantes, el mobiliario disponible en la sala de acompañamiento, ampliar la cobertura de atención y la incompatibilidad con los horarios de asesorías; que, aunque son aspectos a mejorar, no son un cambio negativo experimentado en el estudiante, por ello se presentan los cambios positivos experimentados.

6.1 Factor Académico

El cambio más aludido por los estudiantes participantes del PAA tuvo relación con las estrategias de estudio, particularmente con la percepción de una *Mejor Distribución de su Tiempo*, mediante procedimientos tales como la planificación, la organización o la priorización de tareas, que corresponde a la categoría *mejor distribución del tiempo*, como lo expresó un estudiante de Derecho de sexto semestre en su discurso “En el manejo del tiempo... tener como todas las cosas organizadas para así no olvidar lo que tengo que hacer académicamente”

En efecto, los estudiantes perciben mayor habilidad en la organización y manejo del tiempo, lo que les permite realizar las actividades académicas en un tiempo establecido y anticipado, de manera que logran organizar y determinar qué es lo que deben hacer para no acumular sus tareas, lo que los conduce a un mayor aprovechamiento de su tiempo, mencionando uno de ellos “Cuales son las cosas importantes durante la semana y para saber los espacios” (Estudiante Ingeniería Civil séptimo semestre).

El aprender a organizar el tiempo de estudio, permite a los estudiantes tener una mayor percepción del control y a través del uso de herramientas de gestión de tiempo como el cronograma, logran planificar las actividades tanto académicas como personales, esto a su vez, les permite recordar fácilmente sus deberes. “Recuperé tiempo del que había perdido y ahorita tengo más tiempo para mis trabajos y me queda más tiempo para mí, para mi familia” (Estudiante Ingeniería Electrónica tercer semestre).

Las *Técnicas de Estudio* y las *Estrategias de Concentración* al momento de estudiar, constituye otros de los elementos más significativos que aprendieron en el programa, aplicando distintos procedimientos en el momento de estudiar los contenidos de las asignaturas, lo cual les ayudó en el proceso de memorización y comprensión de la información, y así enfrentarse de manera satisfactoria a situaciones de examen o utilizarlos en su vida práctica, como lo expresa un estudiante de cuarto semestre Ingeniería Electrónica “los problemas que tuve en el estudio y ahora en adelante me está yendo bien por los varios métodos que me enseñaron”.

En este sentido, consideraron que el aprender a estudiar, empleando técnicas como el resumen, toma de apuntes, organizadores gráficos, estrategias mnemotécnicas, entre otras, les permite tener a su vez, una mejor preparación para los exámenes, y en sus discursos reflejan que estas le han sido de gran utilidad en el momento de estudiar, como lo expresa un estudiante “Los métodos de estudio deberían verlos todas las personas, porque es necesario, hay cosas que uno no sabe ... De verdad, muchas de esas cosas yo no las sabía, o pues las sabía, pero no de esa manera, por ejemplo, para mí un mapa mental era muy esquemático, no tan así y así es mucho más fácil de entender y, ehh...” (Estudiante Ingeniería de Sistemas primer semestre).

Los estudiantes percibieron su participación en el programa PAA como positiva y beneficiosa percibieron *Mejor Desempeño Académico*, pues se genera un sentido de compromiso personal que se aplica tanto a su contexto académico como también familiar y social. El aprender estrategias de estudio, les permitió tener mayor confianza en sus competencias académicas y contar con herramientas suficientes para enfrentarse y resolver de manera asertiva las dificultades académicas, obteniendo resultados positivos en su desempeño académico. El reconocimiento de los aportes del Programa se evidencia en los siguientes testimonios: “Bueno, la verdad ha sido muy bueno porque pues he tenido buenos resultados en las notas” (Estudiante de Arquitectura segundo semestre). “Me ayudaron a mejorar mi rendimiento académico en lo que llevo de semestre” (Estudiante de Ingeniería Electrónica tercer semestre).

6.2 Factor personal

Los estudiantes reconocieron que el aprender estrategias de estudio, les permitió organizar su tiempo y planificar de mejor manera sus actividades académicas, lo que generó en ellos mayor *Capacidad para Afrontar los Problemas* del contexto universitario y *Reducción del Estrés* “aprendí a enfrentar situaciones adversas tanto académicas como personales (Estudiante de Derecho Primer semestre). Así mismo, al percibir un mayor control sobre las situaciones, logran poner en marcha los recursos cognitivos, motivacionales y autorreguladores necesarios de cara a conseguir un objetivo de aprendizaje. “Ehh, siento que... de pronto como más tranquilidad para hacer los trabajos, o sea, no me siento lleno de trabajos, no me siento como cargado, como sin tiempo de hacer más cosas; uno se da cuenta que tiene tiempo para hacer todas las actividades” (Estudiante Arquitectura, Cuarto Semestre).

Otro de los cambios positivos que algunos estudiantes señalan haber experimentado gracias al PAA se relaciona con un *Mayor Interés por el Estudio*, que condujo a los estudiantes a adoptar conductas académicas pertinentes para el cumplimiento de sus metas de estudio, reconociendo el aprendizaje en sí mismo como una finalidad que depende de su esfuerzo, seguridad y confianza en sí mismos, como lo expresa un estudiante que menciona “Básicamente para darme cuenta que, si tengo la capacidad de salir adelante y que debo confiar en mí mismo, ya que estaba haciendo las cosas bien, pero ya que no confiaba en mí o no creía en lo que estaba haciendo, siempre tenía malos resultados (Estudiante, Ingeniería de sistemas, sexto semestre).

En consecuencia, el programa favorece la percepción de autoeficacia del estudiante en la realización de sus actividades académicas, asumiendo un *Sentido de Responsabilidad* y adoptando conductas académicas que los conduce a esforzarse y a persistir en el logro de sus metas de aprendizaje, como se reflejan en los siguientes discursos “Un poco más de disciplina y responsabilidad, al asistir a clase, más puntual, la verdad mucho... (Estudiante Ingeniería Industrial tercer semestre) ... “el de no dejar los trabajos para último y todo requiere de más constancia y de más tiempo” (Estudiante Derecho primer semestre).

7. Conclusiones

La metodología empleada en la evaluación de impacto del PAA, es apropiada para realizar la valoración integral de programas de permanencia en las IES, pues evalúa la pertinencia de las acciones desde las voces de quienes participan en los procesos de acompañamiento e intervención como beneficiarios directos de las estrategias, lo cual evidencia explícitamente aspectos positivos y negativos de los aportes suscitados.

En este sentido, la metodología también permitió identificar una serie de cambios que pueden atribuirse al PAA, que, si bien varios de ellos se esperaban, desde la narrativa de los estudiantes involucrados, se puede categorizar los más relevantes e importantes para ellos. Igualmente, se identificaron, además del ámbito académico y personal, categorías emergentes como la transferencia de aprendizajes a otros integrantes de su núcleo social.

Por otra parte, con la evaluación del PAA se identifica que estos programas favorecen el empoderamiento del estudiante con su proceso de estudio y aprendizaje, de manera que se estimula la autonomía y el sentido de responsabilidad, que se traduce en mejores resultados académicos con las estrategias aprendidas, aportando así, al desarrollo de habilidades emocionales y sociales, necesarias para el para el éxito académico del estudiante y su permanencia en la universidad. Con ello, es posible reconocer, también, que cuando el estudiante le encuentra sentido a lo que aprende en el programa, tiene la oportunidad de valorar cada uno de los resultados, positivos y negativos, que obtiene con la implementación de las estrategias de estudio y aprendizaje.

Por tanto, los programas y estrategias para la permanencia estudiantil deben ser diseñados desde las necesidades de los estudiantes, por lo que las IES deben desarrollar la capacidad para conocer y atender las demandas diversas de los jóvenes, a través de programas que se adapten a las dinámicas cambiantes y respondan a los requerimientos propios de cada individuo.

Si bien el estudio se basó en conocer el impacto del programa en los participantes, también se logró evaluar el servicio prestado por los profesionales de la Unidad, dado que en las narrativas los estudiantes destacaron que el programa para ellos se convirtió en un espacio de escucha y de acogida que fomenta la confianza en sí mismo. Resaltando así, el interés de los profesionales por atender las necesidades académicas de los estudiantes, generando acciones conjuntas que le permiten al estudiante tomar decisiones asertivas para su proceso académico y personal.

Referencias

Aguilar Vivar, A., Cortés Gallardo, N., Gonzalez Mimica, M., & Muñoz Jeréz, Z. (2016). Rendimiento Académico De Estudiantes Con Beca De Excelencia Académica (Bea) De La Universidad Austral De Chile. *Congresos CLABES*. Recuperado a partir de <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1415>

González Mimica, M., Cortés Gallardo, N., Muñoz Jeréz, Z., & Aguilar Vivar, A. (2016). Programa De Acompañamiento Académico A Estudiantes Que Ingresan A Primer Año A La Universidad Austral De Chile En

Función Del Modelo Educativo Institucional. *Congresos CLABES*. Recuperado a partir de <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1385>

Bilbao, G. (2004) Estrategias de Aprendizaje. Aplicación de un Programa de Enseñanza, basado en la adquisición de estrategias de aprendizaje, en un grupo de estudiantes universitarios. Tesis para optar al grado de Magíster en Educación Especial, Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago, Chile.

Davies, R. y Dart, J. (2011). Técnica del "Cambio Más Significante" (MSC, por sus siglas en inglés), Obtenido en: http://www.kstoolkit.org/file/view/metodologia_de_cambio_ms_significativo_resumen.pdf

García, Fernando y Ramírez, Patricio. (2005) *Caracterización de las estrategias de aprendizaje en estudiantes en formación de Pedagogía en Educación General Básica*. Boletín de Investigación Educativa, 20(2), 189- 210.

García-Ros, R y Pérez-González, F. (2011) Validez predictiva e incremental de las habilidades de autorregulación sobre el éxito académico en la universidad. *Revista de Psicodidáctica*, 16(2), 231-250.

Gershenfeld, S. (2014). A Review of undergraduate Mentoring Programs. *Review of Educational Research* , 84(3), 365 – 391.

Martinic, R. L. (2019). ¿Qué hay tras la permanencia universitaria? Los cambios más significativos en el acompañamiento académico. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, (45), 1-21. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1678-4634201945190724>

Pineda-Báez, C. y Pedraza-Ortiz, A. (2009). Programas exitosos de retención estudiantil universitaria: Las vivencias de los estudiantes. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 28, 1-30. Recuperado de <http://revistavirtual.ucn.edu.co/>

Pool-Cibrián, W. J., & Martínez-Guerrero, J. I. (2013). Autoeficacia y uso de estrategias para el aprendizaje autorregulado en estudiantes universitarios. *Revista electrónica de investigación educativa*, 15(3), 21-36.

Strauss, A. L. & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundada* (1. ed.). Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.

Swail, W; Redd, K & Perna, L. (2003). *Retaining minority students in higher education: A framework for success*. ASHE-ERIC Higher Education Report. Jossey-Bass San Francisco: Market Street.

Vergara, J., Del Valle, M., Cobo, R., Pérez, M., & Díaz, A. (2016). Factores Explicativos Del Abandono Académico De Estudiantes De Pedagogía. *Congresos CLABES*. Recuperado a partir de <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1345>

Zimmerman, B.J., & Schunk, D. H. (2011). *Handbook of self-regulation of learning and performance*. New York: Routledge

Tutoría: un enfoque inclusivo para la atención a la diversidad en el contexto universitario

Línea Temática: 4. Prácticas de integración universitaria para la reducción del abandono

Dora Yolanda Ramos Estrada

dramos@itson.edu.mx

México Instituto Tecnológico de Sonora

Sonia Beatriz Echeverría Castro

soniae@itson.edu.mx

México Instituto Tecnológico de Sonora

Mirsha Alicia Sotelo Castillo

mirsha.sotelo@itson.edu.mx

Monaco Instituto Tecnológico de Sonora

Laura Fernanda Barrera Hernández

laura.barrera@itson.edu.mx

México Instituto Tecnológico de Sonora

Resumen. Uno de los temas actuales en la agenda educativa es el relacionado con la inclusión educativa y la atención a la diversidad con igualdad y equidad, lo cual es brindar atención de calidad en el proceso educativo a los estudiantes por igual. Es por ello, que en los últimos años en una universidad pública del noroeste de México se ha estado trabajando en el tema de la inclusión educativa para la atención a la diversidad; se han realizado diversas acciones, dentro de las cuales se encuentra la identificación de las necesidades en infraestructura, recursos, capacitación y formación docente. Lo anterior con el fin de trabajar en la implementación de programas de sensibilización y de servicios, tanto para los alumnos como para los docentes, para favorecer la cultura de inclusión educativa en la institución. Uno de los servicios que la universidad ofrece a los estudiantes a su ingreso es el programa de Tutoría el cual tiene como propósito el contribuir con la formación integral del estudiante para así abatir los problemas de reprobación, deserción y rezago. Por lo anterior, se considera importante el ofrecer una propuesta de diseño de un programa de tutoría con enfoque inclusivo que brinde acompañamiento y orientación en la trayectoria académica a los estudiantes con discapacidad.

Descriptorios o Palabras Clave: Tutoría, Educación superior, Educación inclusiva, Atención a la diversidad.

1. Introducción

En la actualidad existe un proceso de cambio y transformación en el contexto internacional y nacional en el cual las instituciones educativas han desarrollado

un tema de interés relacionado con la atención a la diversidad y la participación de los estudiantes en los procesos educativos sin discriminación ni exclusión, de tal forma que se habla de una educación inclusiva. En la inclusión se avanza hacia la educación para todos, de tal forma que la inclusión está relacionada con el acceso, participación y logros de todos los estudiantes (Blanco, 2006).

La educación inclusiva es un proceso de fortalecimiento de la capacidad del sistema educativo para llegar a todos los educandos (UNESCO, 2009). La UNESCO define la inclusión educativa como un proceso de abordaje y respuesta a la diversidad de las necesidades de todos los alumnos a través de la creciente participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades y la reducción de la exclusión dentro y desde la educación.

En el contexto universitario una característica importante del estudiantado es la diversidad. Fernández (2009) considera a la diversidad como el conjunto de características que hacen a las personas y a los colectivos o grupos diferentes, en relación a los factores físicos, genéticos, culturales y personales. Este autor considera que la atención a la diversidad está presente en el ser humano desde el momento en que cada persona tiene sus propias características evolutivas, distinto interés académico-profesional, expectativas y proyectos de vida. Casanova (2011) menciona que el modelo de educación inclusiva atiende a la diversidad de características que presentan las personas en cualquier circunstancia de la vida y en sus etapas de desarrollo. La autora menciona que hay que considerar las situaciones sociales en que se encuentran los estudiantes, el contexto familiar y social o las circunstancias particulares de cada uno. Por su parte, Álvarez (2012) menciona que el atender a la diversidad es un indicador de calidad de la enseñanza y de la capacidad de una universidad para dar respuesta satisfactoria a la diversidad del estudiantado. En este sentido el autor considera el reconocimiento de las diferencias individuales y el dar respuesta de manera diferenciada a las necesidades particulares, así como también conlleva el favorecer procesos educativos en los que se planifiquen las actividades para la mejora del rendimiento. Es importante considerar a la diversidad de los estudiantes que ingresan a la universidad para la identificación de sus necesidades de orientación y tutoría en la trayectoria académica.

Con respecto a programas de inclusión en instituciones de educación superior Cruz y Casillas (2016) presentan en su estudio información de universidades latinoamericanas que cuentan con un programa de inclusión para alumnos con discapacidad. Los autores indican que, de un total de 12 países latinoamericanos revisados, en 48 universidades se cuenta con programas de inclusión. De acuerdo a los autores esto indica una preocupación de las instituciones por atender a la diversidad para lo cual las instituciones han diseñado y creado programas para brindar los apoyos específicos a los estudiantes. Con respecto a las universidades mexicanas de un total de 53 universidades revisadas por los autores solo se encontró que en 12 de ellas ofrecen acciones o programas de

apoyo a estudiantes con discapacidad por lo que es posible identificar que las universidades empiezan a incorporar elementos para la inclusión de los estudiantes.

Por su parte, Pérez-Castro (2019) en su estudio realizado sobre la inclusión de jóvenes en dos universidades mexicanas menciona que para los jóvenes el ingreso a la universidad puede ser un proceso complejo, así como también el incorporarse a la vida estudiantil. La autora menciona el reto que se tiene para la permanencia en la universidad de los jóvenes con discapacidad al indicar que los estudiantes con discapacidad tienen un mayor riesgo de abandonar los estudios.

Castellana y Sala (2005) mencionan que uno de los principales problemas de los estudiantes con discapacidad es el seguimiento de las clases, por no contar las aulas con los recursos necesario, o bien la metodología utilizada no es la adecuada para su participación lo cual no favorece una igualdad de oportunidades. Fernández (2012) menciona la importancia de la accesibilidad en la universidad para favorecer los procesos de acceso y permanencia sin dificultad. La atención a la diversidad se encuentra dentro del marco de la educación inclusiva, lo cual hace evidente la necesidad de personalizar en la medida de lo posible los procesos educativos que se llevan a cabo en los centros.

En relación a las acciones de inclusión realizadas por las universidades, en los últimos años en una universidad pública del noroeste de México se ha estado trabajando en el tema de la inclusión educativa para la atención a la diversidad y se han realizado diversas acciones dentro de las cuales se encuentra la identificación de las necesidades en infraestructura, recursos, capacitación y formación docente. En la identificación de necesidades en la cual participaron 167 profesores de diversas áreas del conocimiento se encontró que el 95% de los profesores mencionaron la importancia de que se brinde cursos de actualización y capacitación docente en inclusión educativa. Dentro de los temas de interés que los profesores señalaron con mayor frecuencia son: prácticas inclusivas, enfoque pedagógico de la diversidad, adecuaciones curriculares y evaluación inclusiva. Además, mencionaron que dentro de la formación específica se incluyan temáticas relacionadas con derechos humanos y discapacidad, políticas educativas de atención a la discapacidad, aspectos pedagógicos y metodológicos y la asesoría y orientación para favorecer el aprendizaje (Ramos, Echeverría, Sotelo y Vales, 2016). Por lo anterior, se considera de importancia la actualización y capacitación de los profesores-tutores en el tema de inclusión educativa para el desarrollo de las actividades docentes y de tutoría universitaria.

2. Programa Institucional de Tutoría

En la Universidad uno de los servicios que se ofrecen a los estudiantes a su ingreso es el programa de Tutoría el cual tiene como propósito el contribuir con la formación integral del estudiante para así abatir los problemas de reprobación, deserción y rezago. Este programa plantea tres momentos durante la trayectoria escolar, en donde se considera la tutoría inicial en el primer año de estudios, la tutoría de seguimiento del tercer al penúltimo semestre y la tutoría para el egreso para el último semestre de la carrera (ITSON, 2019).

En el primer año de ingreso del estudiante a la universidad representa para el estudiante la integración a un nuevo escenario educativo, así como nuevas relaciones lo que precisa de una atención especial, de ahí que el programa de tutoría se enfoca en ese periodo para favorecer la integración académica y social. Con ello se pretende el brindar apoyo y orientación, así como el proporcionar la información oportuna a los estudiantes que permita la toma de decisiones académicas y el uso adecuado de los servicios y apoyos institucionales.

En la tutoría de seguimiento que abarca del tercero al penúltimo semestre de la trayectoria académica se tiene como objetivo el brindar apoyo y orientación en las dificultades escolares o personales que puedan surgir en el proceso formativo. En el último semestre de la formación profesional se realiza la tutoría de egreso en la cual se tiene como objetivo el brindar orientación para la futura inserción laboral.

Por lo anterior, la tutoría tiene como objetivo el brindar atención a los estudiantes durante su trayectoria académica en aspectos que incidan en su desarrollo personal y profesional para que culminen sus estudios en el plazo previsto y logren los objetivos de formación establecidos en los planes y programas de estudio (ITSON, 2019). La tutoría es realizada por los profesores en diversas modalidades: individual, grupal y virtual. Se considera de importancia el brindar información a los profesores de la tutoría con un enfoque inclusivo para la atención a la diversidad en la universidad, así como también el brindar orientación y apoyo a los estudiantes en las diferentes etapas de su trayectoria por la universidad.

2.1. Propuesta de Atención a la diversidad en el contexto universitario

En la Atención a la diversidad se pueden realizar las acciones de tutoría en las etapas relacionadas con la trayectoria académica establecidas por el programa de tutoría institucional (tutoría inicial, de seguimiento y de egreso). Es importante el considerar que además de las etapas relacionadas con la trayectoria se

encuentra la etapa previa al ingreso a la universidad en la cual el estudiante puede requerir de orientación y guía (Fig. 1).

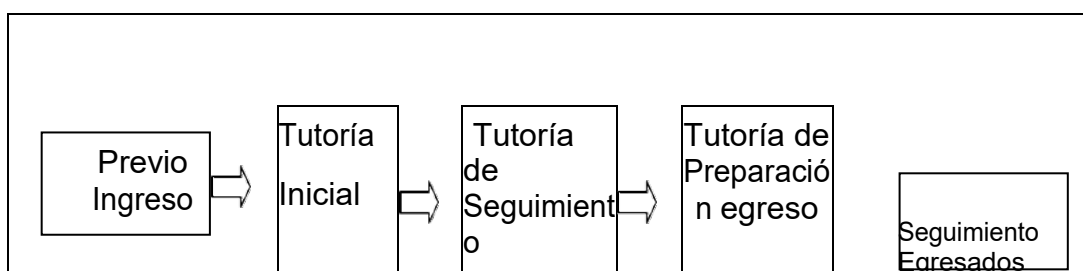


Fig. 1. Tutoría en la trayectoria académica

A continuación, se describe la propuesta del Programa de Atención a la diversidad para la trayectoria académica:

- **Acciones previas al ingreso a la universidad.** En la etapa previa al ingreso a la Universidad se puede brindar orientación al estudiante sobre la oferta educativa de las diferentes áreas del conocimiento, infraestructura y servicios que se ofrecen en la institución.
- **Acciones en el ingreso a la universidad.** En la etapa del ingreso se considera importante contar con el apoyo en el proceso de inscripción a la universidad, e identificar los apoyos y ajustes curriculares requeridos, así como brindar información sobre las becas ofrecidas en la universidad y en otras instancias. A partir de esta etapa el estudiante contará con la tutoría inicial la cual se llevará a cabo durante el primer año de su trayectoria académica y se realizarán las acciones de inducción y bienvenida a la institución, así como las acciones relacionadas con la integración académica y social a la universidad,
- **Acciones en la permanencia en la universidad.** En esta etapa se realizará el seguimiento de la trayectoria académica del estudiante brindando la orientación que se requiera. Esta etapa abarca del tercer al penúltimo semestre de la formación profesional. Durante la tutoría de seguimiento se dará énfasis a los siguientes indicadores del desarrollo académico del alumno: involucramiento y participación, estrategias de aprendizaje, seguimiento de indicadores académicos.
- **Acciones de preparación para el egreso e inserción laboral.** En esta etapa se brinda orientación sobre la preparación para la vida laboral al egreso de la institución. La incorporación al ámbito laboral implica una transición relacionada con la búsqueda de empleo de tal forma que se orientará sobre este aspecto.

Álvarez (2012) menciona que la acción tutorial tiene una función formativa que ayuda a prevenir las dificultades que pueden enfrentar los estudiantes en su formación. Así mismo el autor considera que el profesor tutor desempeña un papel fundamental en la resolución de dificultades que afectan el proceso formativo de los estudiantes con necesidades específicas y en la cual se puede

aportar soluciones para que los estudiantes puedan concluir con éxito sus estudios. La tutoría tiene una clara función en el trato personalizado con los estudiantes desde el ingreso a la universidad en la adaptación e integración a la vida universitaria, durante la trayectoria académica, así como en la preparación para el egreso e inserción a la vida laboral.

2.2. Formación de tutores.

La acción tutorial es desarrollada por tutores que al mismo tiempo desempeñan la función docente en los programas educativos de la institución. Se considera importante que se brinde dentro de la formación de tutores la actualización para la realización de la acción tutorial con un enfoque inclusivo. A continuación, se presenta una propuesta de programa para formación de tutores en la atención a la diversidad en el contexto universitario (Tabla 1).

Tabla 1. Formación de tutores con enfoque inclusivo para la Atención a la diversidad

Módulos	Temas	Objetivo
I. Introducción	Contexto nacional e internacional de la educación inclusiva en el contexto universitario	Identificar el contexto de las políticas públicas en educación inclusiva y normatividad en la educación superior.
II. Educación Inclusiva	Concepto de Educación Inclusiva Modelos teóricos de la educación inclusiva	Analizar el concepto de educación inclusiva y los modelos teóricos que lo fundamentan.
III. Universidad y Diversidad	Concepto de Diversidad Atención a la diversidad	Identificar las necesidades de orientación específicas acorde a las necesidades de los estudiantes para la atención a la diversidad.
IV. Tutoría	Concepto de Tutoría Tutoría: Inicial, Seguimiento, Egreso	Analizar el concepto de tutoría con enfoque inclusivo y las acciones tutoriales a realizar de acuerdo a la etapa de la trayectoria académica del <u>estudiante.</u>

El programa de formación de tutores tiene como objetivo el favorecer las acciones de tutoría que se realizan en las diferentes etapas de la trayectoria académica de los estudiantes en el marco de la inclusión educativa y atención a la diversidad.

3. Conclusiones

En los últimos años se ha estado trabajando en el tema de la inclusión educativa en la universidad con la finalidad de lograr la equidad e igualdad de oportunidades para todos los estudiantes. En este sentido se tienen que atender en el contexto universitario varios aspectos como: la infraestructura accesible, la capacitación y formación docente, así como promover en general una sensibilización y cultura de la diversidad en la comunidad universitaria. La propuesta que se presenta en este trabajo se relaciona con la formación en la atención a la diversidad de los profesores tutores que realizan la acción tutorial en los diferentes momentos de la trayectoria académica.

Se considera de importancia la formación de tutores en atención a la diversidad desde un enfoque inclusivo para considerar las características particulares, sociales y culturales de los estudiantes y brindar orientación acorde a las necesidades que se requieran y con ello favorecer el avance en la trayectoria académica y prevenir con ello el abandono escolar de los estudiantes.

Referencias

- Álvarez, P. (2012). Los planes de tutoría de carrera: una estrategia para la orientación al estudiante en el marco del EEES. *Educar*, 48(2), 247-266.
- Blanco, R. (2006). La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. *Revista Iberoamericana de Investigación Sobre Cambio y Eficacia Escolar*, 4(3). Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/551/55140302.pdf>
- Casanova, M. (2011). *Educación Inclusiva: un modelo de futuro*. España: Wolters Kluwe
- Castellana, R., y Sala, I. (2005). La Universidad ante la diversidad en el aula abierta. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/28159835_La_universidad_ante_la_diversidad_en_el_aula
- Cruz, R., y Casillas, M., (2017). Las Instituciones de Educación superior y los estudiantes con discapacidad en México. *Revista de la Educación Superior*, 46(181).
- Recuperado http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0185-27602017000100037&lng=es&nrm=iso
- Fernández, J. (2009). *Un currículum para la diversidad*. Madrid. Editorial Síntesis
- Fernández, J. (2012). Capacidades y competencias docentes para la inclusión del alumnado en la educación superior. *Revista de la Educación Superior*, 2(162). Recuperado de http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista162_S1A1ES.pdf
- Instituto Tecnológico de Sonora [ITSON]. (2019). *Lineamientos para la operación del Programa Inicial de Tutoría Plan 2016*. Documento Interno. Coordinación de Desarrollo Académico.
- Pérez-Castro, J. (2019). La inclusión de los estudiantes con discapacidad en dos universidades públicas mexicanas. *Innovación Educativa*, 19(79). Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-26732019000100145

Ramos, D., Echeverría, S., Sotelo, M. y Vales, J. (2016). Atención a la diversidad y necesidades de formación docente en el contexto universitario. En R. García, M. Rivera, E. Del Hierro y M. Dávila (Eds.), *Percepciones, creencias y actuaciones de estudiantes y docentes* (pp 265- 282). México: Ediciones Porrúa.

UNESCO. (2009). *Directrices sobre políticas de inclusión*. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000177849_spa

Programa de Fortalecimiento de Competencias Básicas: Estrategia de nivelación y apoyo académico para estudiantes nuevos

Línea 4. Prácticas de integración universitaria para la reducción del abandono

Angela Patricia Cipagauta Esquivel

tica0607@gmail.com

Colombia Universidad Católica de Colombia

Diana Cristina Pardo Bolívar

dianacristina.pardo@gmail.com

Colombia Universidad Católica de Colombia

Lina Katherine Hurtado Morales

lhurtadom@ucatolica.edu.co

Colombia Universidad Católica de Colombia

Angela María Cassiano Vargas

amcassiano@ucatolica.edu.co

Colombia Universidad Católica de Colombia

Julián Andrés García Álvarez

jagarciaa@ucatolica.edu.co

Colombia Universidad Católica de Colombia

Resumen.

Diversos estudios en Colombia y Latinoamérica han evidenciado una fuerte correlación entre la historia académica previa al ingreso a la universidad y el desempeño de los estudiantes en la educación superior. Lo anterior incluye entre otros factores de análisis, el desempeño en educación secundaria, la pérdida y repitencia de asignaturas y el puntaje obtenido en los exámenes de Estado que presentan los estudiantes al terminar la educación media (Saber 11, en Colombia). Tal es el caso del estudio de Bravo y Mejía (2010) quienes refieren que existe correlación entre obtener puntajes bajos en el examen de Estado y desertar de la universidad. De manera similar, la investigación de Saldaña y Barriga (2010) evidenció que los puntajes que obtienen los estudiantes en pruebas de Estado en las áreas de lenguaje y matemáticas son un buen predictor del rendimiento académico. Finalmente, Medellín (2010) concluyó que los estudiantes que perciben tener bajos niveles de competencia académica, tienen mayor probabilidad de retiro temporal o definitivo de sus estudios. En Colombia, según los resultados nacionales para el segundo periodo académico de 2017 en las pruebas Saber 11, el 40% de los estudiantes se ubicó en los niveles mínimos de desempeño en lectura crítica y el 52% en matemáticas (Ministerio de Educación Nacional-MEN, 2018). Lo anterior pone de manifiesto la importancia

de implementar programas de apoyo académico para aquellos estudiantes que obtienen bajos puntajes en áreas críticas para su desempeño universitario; esto se encuentra en concordancia con lo expuesto por Arrieta y Mercado (2018), quienes concluyeron que las estrategias de nivelación mejoran el índice de permanencia académica y facilitan la adaptación a la vida universitaria.

Atendiendo a estas evidencias y de acuerdo con el Modelo de Gestión de la Permanencia del MEN (2015) en lo referente a los aspectos de: caracterización de estudiantes- Componente 2 “Cultura de la Información” y la Herramienta 19: “Nivelación y refuerzo académico en Competencias para la Educación Superior”, la institución educativa en la que se implementó esta estrategia, categoriza en niveles de desempeño a los nuevos estudiantes mediante una prueba académica de entrada, en las áreas de aptitud verbal y razonamiento numérico, entre otras. A partir de la información obtenida en esta prueba, en el año 2016 se implementó el Programa de Fortalecimiento en Competencias Básicas con el propósito de mitigar la deserción académica de los estudiantes que ingresan con bajos niveles de desempeño.

En este trabajo se presenta el análisis de la información académica que dio lugar al desarrollo de la estrategia, la fase de implementación y las proyecciones de mejora que se han establecido a partir del seguimiento y la autoevaluación permanente del programa. Asimismo, se presentan las percepciones de los estudiantes a partir de los resultados de la encuesta de satisfacción, los cuales arrojan una evaluación positiva en cuanto a la idoneidad del docente, los recursos empleados, duración de los talleres, aclaración de inquietudes, fomento de la participación y contenido. Con el propósito de fortalecer la estrategia, se proyecta estructurar un programa con cursos diferenciados según el puntaje obtenido en la prueba de entrada que aplica la IES, de manera tal que puedan ser orientados por parte de los docentes en torno a las características de desempeño particulares de los estudiantes.

Finalmente, se presenta el fortalecimiento de competencias básicas para los estudiantes de primer ingreso como una estrategia importante para la prevención de la deserción ligada a factores académicos; los que, además de las características sociales y la motivación del estudiante para alcanzar sus metas educativas, se constituyen en variables explicativas de la permanencia y la deserción estudiantil (Torres, 2012).

Descriptorios o Palabras Clave:

Competencias básicas, Nivelación académica, Prevención del abandono.

1. Problemática propuesta

Siguiendo los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2015), en lo que se refiere a la herramienta de “Refuerzo académico en competencias”, la IES implementó en el año 2016 los cursos de nivelación en competencias básicas para todos los estudiantes nuevos, con el propósito de fortalecer las

competencias en las áreas de matemáticas, ciencias básicas, lectura y escritura. Lo anterior, en concordancia con lo que han evidenciado diversos estudios sobre el perfil del desertor universitario, en los que se ha identificado el bajo rendimiento en la prueba saber 11 como un predictor asociado al riesgo de deserción (Gartner y Gallego, 2016).

2. Contexto

La IES en la que se desarrollan los cursos de nivelación en competencias consolida las estrategias para la permanencia estudiantil a partir del plan de desarrollo institucional (vigencia 2012-2019), que establece como segundo objetivo “formar estudiantes con excelencia y pertinencia” (p. 22). En el plan se enuncia la estructuración y ejecución de programas para la retención y mejora del rendimiento académico de los estudiantes, de los que hacen parte los cursos de nivelación en competencias. Estos cursos fueron diseñados a partir de la caracterización de estudiantes nuevos, los resultados de la prueba académica de entrada y estudios realizados en la Coordinación de Permanencia Estudiantil. Específicamente, de la encuesta de caracterización se toma información sobre las áreas del conocimiento de mayor dificultad para estudiantes nuevos. Para el periodo 2019-1, las áreas reportadas con mayor debilidad fueron: matemáticas en un 40% y lectura en un 4.7% (para una muestra de 1019 estudiantes caracterizados). Para el periodo 2019-3, se identificó que el 28.3% reportan dificultades en matemáticas y el 22.2% en lenguaje.

En cuanto a la prueba de entrada, es pertinente aclarar que es una prueba de carácter académico que evalúa el nivel de las competencias de los estudiantes nuevos en las áreas de lectura crítica, aptitud verbal, competencias ciudadanas, geometría, aritmética, álgebra, conteo y análisis gráfico. Para el presente trabajo se tuvieron en cuenta los resultados de las cortes que ingresaron entre los periodos académicos 2016-1 y 2019-1, en los que se identificó que el desempeño se concentró en los niveles bajo y medio para todos los componentes de la prueba. Es así como, para el periodo 2016-1, el 60.3% de los estudiantes se ubicó en los niveles medio y bajo de desempeño general. Específicamente el 60% de los estudiantes se ubicó en niveles medio y bajo en la prueba de lectura crítica y 67% se ubicó en los mismos niveles en la prueba de aritmética.

Asimismo, los estudios adelantados por la IES permitieron establecer la correlación entre los resultados de la prueba de entrada y el promedio académico. Finalmente, el modelo estadístico de predicción de la probabilidad de deserción de los nuevos estudiantes, indica que obtener bajos desempeños en la prueba de entrada en las áreas de matemáticas y lectura crítica, genera mayor probabilidad de deserción.

3. Líneas teóricas

Los cursos de nivelación son definidos por Hernández, Rojas y López (2016) como actividades que cursan los admitidos que presentan deficiencias en matemáticas y lecto-escritura, cuya finalidad es afianzar conocimientos.

Particularmente, el dominio de la lengua escrita se considera un factor que permea todas las áreas del conocimiento, por lo que un bajo desempeño en la prueba de lectura y escritura genera una alerta que se relaciona con una mayor probabilidad de deserción (Olave, Rojas y Cisneros, 2013, p. 467). Asimismo, el rendimiento académico en matemáticas (como capacidad para resolver problemas numéricos y operativos), se relaciona con el rendimiento escolar y las funciones ejecutivas en lo referente a la atención, concentración y memoria (Da Silva, 2017 y Barbero, Holgado, Vila y Chacón, 2007).

Los cursos diseñados se direccionaron según las competencias que requieren en su perfil de ingreso los estudiantes: lectura y escritura para estudiantes de Derecho y Psicología, y matemática para estudiantes de Ingenierías y Economía.

En cuanto a las competencias básicas para estudiantes que inician un programa de arquitectura, los cursos se orientaron hacia el fortalecimiento de la capacidad del dibujo y la comunicación de formas. En el proyecto educativo del programa también se consideran competencias básicas la observación cualificada, la interpretación discursiva y la argumentación desde la perspectiva del diseño concurrente (Proyecto Educativo Programa Arquitectura, 2010, p. 14).

4. Cursos de Nivelación en Competencias Básicas

El diseño e implementación de la estrategia se realizó mediante un trabajo en equipo con los coordinadores de permanencia y directores de programa de los departamentos de ciencias básicas, humanidades y la facultad de diseño.

Cada una de las unidades académicas desarrolló un programa de curso bajo la metodología de taller, con una duración de 5 (cinco) sesiones tomando como referencia las dificultades más recurrentes que tienen los estudiantes de primeros semestres (lectura-escritura y razonamiento matemático). En el caso de Arquitectura, se tomaron como referencia las competencias de lectura-escritura, razonamiento abstracto y geometría.

Los talleres de lectura y escritura hasta el periodo académico 2018-1 se realizaron con estudiantes de Psicología y Derecho. Desde el periodo 2018-3 dados los resultados de los estudios de correlación realizados por permanencia estudiantil, los estudiantes de psicología reciben los talleres de matemáticas diseñados a partir de las necesidades disciplinares.

Los cursos se realizan para todos los estudiantes nuevos de cada cohorte, en el marco del programa de Inducción institucional, una semana antes del inicio de clase.

5. Evaluación de la satisfacción de los cursos

Los cursos han sido evaluados mediante dos encuestas. La primera encuesta consta de 11 preguntas evaluadas mediante una escala Likert (total desacuerdo, desacuerdo, acuerdo, total acuerdo) y fue aplicada en los periodos académicos 2016-1 a 2017-2. Las preguntas que se incluyeron en la encuesta fueron las siguientes:

1. ¿Las temáticas planteadas generaron interés para el inicio de su formación académica?
2. ¿Los talleres propuestos permitieron fortalecer sus habilidades académicas?
3. ¿Las actividades propuestas para cada sesión fueron pertinentes?
4. ¿La metodología aplicada por el docente facilitó la comprensión de los temas?
5. ¿El acompañamiento del docente permitió identificar las fortalezas y debilidades en (lectura- escritura / matemáticas/ arquitectura)?
6. ¿La actitud del docente favoreció el desarrollo de las temáticas propuestas,
7. ¿La duración de las sesiones permitió desarrollar los contenidos propuestos?
8. ¿El docente asistió puntualmente a las sesiones?
9. ¿El tiempo asignado para el desarrollo de las temáticas fue apropiado?
10. ¿El número de estudiantes en el grupo permitió el desarrollo de las temáticas propuestas?
11. ¿La planta física fue apropiada para el desarrollo de las actividades?

Adicionalmente, se hizo una pregunta abierta para darle la posibilidad a los estudiantes de escribir sus observaciones y sugerencias.

La segunda encuesta se aplica desde el periodo académico 2018-1 y evalúa los cursos a partir de 7 criterios: contenido temático del taller, actividades acordes a los objetivos, fomento de la participación, duración del taller, recursos empleados para la explicación y desarrollo de los contenidos, dominio del docente sobre los temas tratados, y aclaración de inquietudes por parte del docente. Cada aspecto se evaluó mediante una escala Likert (Excelente, bueno, regular, deficiente).

Para el presente trabajo se analizaron los resultados de un total de 2204 encuestas distribuidas en los periodos académicos según puede observarse en la tabla 1.

Tabla 1.

Evaluaciones analizadas por periodo académico.

PERIODO ACADÉMICO	2016-3	2017-1	2017-3	2018-1	2018-3	2019-1
TOTAL EVALUACIONES	226	416	37	846	387	292

5.1 Resultados Cuantitativos: De acuerdo con la información analizada de las encuestas de satisfacción en los cursos de competencias, se presentan a continuación los porcentajes de respuestas positivas para la encuesta utilizada entre los periodos 2016-2 a 2017-2 (ver tabla 2).

Tabla.2.

Porcentaje de Respuestas positivas por pregunta (Encuesta 2016-2 a 2017-2).

	Pregunta										
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
LECTURA Y ESCRITURA	91,6 %	89,3 %	87,4%	88,4%	87,1%	91,3%	86,1%	88,7%	84,2%	86,4%	91,6%
MATEMÁTICAS	95%	94%	90%	86%	88%	91%	75%	93%	75%	89%	94%
ARQUITECTURA	93.6 %	85.7 %	84,1%	85,7%	77,7%	92,0%	90,4%	88,8%	79,3%	93,6%	92,0%

En la primera evaluación de la satisfacción, los aspectos que puntuaron como más satisfactorios para el curso de lectura y escritura fueron: el interés por las temáticas planteadas y la actitud del docente. Para el curso de matemáticas, los aspectos con tendencia superior al 90% de satisfacción fueron el interés por las temáticas planteadas, el aporte del taller para fortalecer habilidades académicas y la pertinencia de las actividades propuestas. En cuanto al curso de Arquitectura, los porcentajes superiores a 90% se ubicaron en el interés por las temáticas planteadas, la actitud del docente y la duración de las sesiones.

Los resultados para la segunda encuesta muestran, (ver tabla 3) que para el curso de lectura y escritura todos los aspectos obtuvieron un porcentaje de satisfacción por encima del 90%. Para el curso matemáticas los aspectos que generaron mayor satisfacción fueron: el contenido temático del taller, las actividades propuestas y los recursos empleados para la explicación y desarrollo de los contenidos. Para el curso de arquitectura, los aspectos que generaron mayor satisfacción fueron el contenido temático del taller, las actividades propuestas de acuerdo a los objetivos, y el fomento de la participación.

Tabla 3.

Porcentaje de Respuestas positivas por pregunta (Encuesta 2018-1 y 2019-1).

	Preguntas						
	1	2	3	4	5	6	7
LECTURA Y ESCRITURA	97,14%	95,61%	97,57%	96,30%	97,53%	94,10%	97,47%
MATEMÁTICAS	94%	92%	88%	87%	91%	95%	96%
ARQUITECTURA	94,91%	98,18%	93,48%	90,12%	88,66%	96,47%	97,62%

5.2 Resultados Cualitativos: En cuanto al análisis cualitativo, se muestran a continuación algunas de las observaciones realizadas por los estudiantes en las que se destacan aspectos referidos a la metodología implementada en el curso y el aporte a la formación de estudiantes nuevos.

Lectura y Escritura

“Excelente abordaje de los temas, solidez académica y cumplimiento de los objetivos del curso de inducción. Muchas gracias” (2017-3 evaluación estudiante derecho).

“Muy importante en general para la formación básica de la carrera y acorde con la profesión” (estudiante derecho 2019-1).

Matemáticas

“Excelente explicación y buen dominio del tema” (2018-1 estudiante electrónica).

“Muy satisfecho con la metodología” (2018-2 evaluación estudiante economía)

“Los talleres han sido de gran ayuda la atención brindada y su elaboración fue buena y organizada” (estudiante psicología 2019-1).

Arquitectura

“Fue una actividad que nos ayudó mucho a enfocarnos en sí nuestra carrera era la correcta para nosotros en mostrarnos el apoyo que tenemos por parte la universidad para permanecer si hay alguna dificultad tanto económica como personal” (estudiante arquitectura 2019-1).

6. Conclusiones

Desde la evaluación cuantitativa se destaca que los aspectos que la mayoría de estudiantes evalúan como positivos en los cursos son: las temáticas, contenidos planteados, el ajuste de las actividades a los objetivos de formación, la actitud

del docente y su dominio de los temas tratados, así como la duración de las sesiones para desarrollar los contenidos propuestos.

A partir de los porcentajes inferiores a 80% de respuestas positivas, se plantean las acciones de mejora, en particular para el caso de matemáticas en lo referente a: la duración de las sesiones y el tiempo asignado para el desarrollo de las temáticas. Para el curso arquitectura, en lo referente al acompañamiento del docente y la duración de las sesiones

Aunque no se obtuvieron porcentajes menores de 80% en la satisfacción de los estudiantes en las respuestas de valoración positiva, se recomienda en el plan de mejora revisar los aspectos relacionados con: el fomento de la participación, la duración del taller y los recursos empleados.

Los aspectos referidos por los estudiantes en las observaciones cualitativas ratifican la satisfacción con la actitud del docente, el contenido de los cursos y el aporte de los mismos para la adaptación a la universidad y conocimiento de la carrera.

Está previsto para el periodo académico 2020-1 ofrecer los cursos en competencias básicas, realizando una clasificación de los estudiantes por niveles de desempeño medios, bajos y muy bajos en la prueba de entrada. La proyección de la estrategia es incorporar los niveles básicos de fortalecimiento de competencias en la primera semana de clases, como una propuesta curricular. Al respecto el programa de Arquitectura desarrolló una propuesta que implementó en el periodo académico 2019-1.

Referencias

Arrieta, L., & Mercado, M. (2018). Nivelatorios: Estrategia para mitigar deserción académica precoz. Congresos CLABES VIII. Poster presentado en la Octava Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en la Educación Superior, Panamá. Recuperado de <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1992>

Bravo, M & Mejía A (2010). Los retos de la Educación superior en Colombia: Una reflexión sobre el fenómeno de la deserción universitaria. Revista Educación en Ingeniería. 5(10), 85-98. Recuperado de www.acofi.edu.co.

Barbero, M. I; Holgado Tello, F P; Vila, E & Chacón, S. (2007). Actitudes, hábitos de estudio y rendimiento en Matemáticas: diferencias por género Psicothema, vol. 19, núm. 3, 2007, pp. 413-421. Universidad de Oviedo. España. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=72719309>.

Da Silva, D (2017). El estudio de las funciones ejecutivas en una población colombiana de niños y niñas de 7 a 11 años: su valor predictivo en el rendimiento

escolar. Tesis Doctoral. Psicología de la comunicación y el cambio. Universidad Autónoma de Barcelona. Recuperado de

Gartner Isaza, M. L., & Gallego Giraldo, C. (2016). La deserción estudiantil en la Universidad de Caldas: sus características, factores determinantes y el impacto de las estrategias institucionales de prevención. Congresos CLABES. Recuperado a partir de <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1108>

Hernández, J.E; Rojas M. D & López, Y (2016) Caracterización del desertor y diseño del sistema de alertas tempranas: Facultad de Minas, Universidad Nacional de Colombia. Revista LOGOS CIENCIA & TECNOLOGÍA. 8 (1). p.p. 77-87.

Hernández R, Fernández C & Baptista L (2014). Metodología de la investigación. México: Mac Graw Hill.

Medellín, E (2010). Contratación de dos modelos motivacionales de autodeterminación para predecir la deserción en universitarios. Acta colombiana de psicología. 13(2), 57- 68.

Ministerio de Educación Nacional (2018). Informe Nacional: resultados nacionales 2014-II – 2017-II Saber 11. Colombia. Recuperado de <http://www.icfes.gov.co/documents/20143/193784/Informe%20nacional%20de%20resultados%202014%20II%202017%20II%20saber%2011.pdf>

Ministerio de Educación Nacional (2015). Guía para la implementación del modelo de gestión de permanencia y graduación estudiantil en instituciones de educación superior. Bogotá: Imprenta Nacional de Colombia.

Olave-Arias, G., Rojas-García, I., Cisneros-Estupiñán, M. (2013). Deserción universitaria y alfabetización académica. Educ. Educ. 16 (3) pp. 455 -471.

Saldaña, M. & Barriga, O. (2010). Adaptación del modelo de deserción universitaria de Tinto a la Universidad Católica de la Santísima Concepción de Chile. Revista de Ciencias Sociales (RCS). XVI (4), 616–628. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28016613005>

Torres, E. (2012). Retención estudiantil en la educación superior. Revisión de la literatura y un modelo para el contexto colombiano. Bogotá. Universidad Javeriana. Recuperado de: <http://www.javeriana.edu.co/documents/15838/273636/Retenci%C3%B3nEstudiantil2012.pdf/124fdb5-2318-432a-8e9f-126a2501c229>

Universidad Católica de Colombia. (2010). Proyecto educativo programa de arquitectura. 3 ed. Bogotá Colombia.

Detección de concepciones alternativas en el área de química en estudiantes de primer año de Universidad del Centro-Sur de Chile durante la semana comienza

Línea Temática: 4. Prácticas de integración universitaria para la reducción del abandono.

Carolina Canales Osorio

ccanales@ucm.cl

Chile Universidad Católica del Maule

Resumen.

El Centro de Apoyo al Aprendizaje se sitúa en una Universidad del centro-sur de Chile siendo una unidad al servicio del aprendizaje y del desarrollo integral de los estudiantes. En él se coordinan una serie de programas de Acceso Inclusivo a la Universidad con el fin de que cientos de jóvenes vean restituido su derecho de estudiar en la Educación Superior. Una vez en la universidad, los estudiantes cuentan con una serie de programas de Acompañamientos disciplinares que buscan favorecer su proceso de aprendizaje y su desarrollo integral.

En enero del presente año, se implementó por primera vez en la Universidad una semana intensiva de trabajo con los estudiantes matriculados mediante los programas de Acceso Inclusivo que tenía como objetivo acompañarlos durante su trayectoria formativa en la transición a la educación superior, mediante el desarrollo de herramientas académicas y personales para asumir los desafíos del primer año universitario reduciendo los índices de abandono. Esta instancia de trabajo se llamó “Semana Comienza” y se abordaron temáticas diversas acordes a los contenidos que los estudiantes revisarán durante su primer año académico, razón por la cual, éstos se dividieron en cinco secciones, de acuerdo a las carreras que cuentan con ramos afines.

Una de las áreas disciplinares desarrolladas en la Semana Comienza fue Química, trabajada en las secciones de Ingenierías y Salud. Su trabajo como disciplina tenía como objetivo complementar y fortalecer los conocimientos previos para así potenciar la alfabetización científica de los estudiantes de primer año de las carreras afines para concientizarlos de los procesos que estudiarán en el ramo de Química durante su primer año.

Para lograr lo anterior fue necesario explorar en las concepciones alternativas con la que los estudiantes enfrentan el primer año universitario para, así, poder contemplar el aprendizaje de contenidos científicos como un proceso de

explicitación de las teorías personales y su transformación hacia posiciones más próximas a la ciencia formal (Oliva, 1999).

El trabajo se dividió en tres sesiones de dos horas cronológicas cada una y se abordaron diversos contenidos básicos de Química que son tratados en cualquier curso de Química General en la Universidad. En investigaciones como la de Marton (1981) ya se mencionaba la existencia de variaciones en las concepciones para un mismo fenómeno, no solo entre individuos distintos sino incluso a nivel individual en función del contexto involucrado, es por esto que la metodología trabajada fue el aprendizaje activo en donde los estudiantes trabajaron la totalidad de actividades en grupos heterogéneos formados al azar.

Para lograr explorar en las concepciones alternativas los contenidos fueron abordados desde el aprendizaje mediado con la finalidad de no interrumpir este proceso de exploración y que el conocimiento plasmado en cada actividad fuese lo más orgánico posible. En base a que los estudiantes coordinan distintas piezas de conocimiento en un mismo dominio para dar un significado global a los fenómenos que trata de interpretar de un modo causal (Oliva, 1999) es que las diversas actividades realizadas fueron planteadas con preguntas para que los estudiantes pudieran debatir entorno a las respuestas que debían dar para llegar a definiciones de conceptos químicos.

Este trabajo contribuye en la disminución de la deserción universitaria porque permite a los estudiantes explorar en sus concepciones alternativas llegando al cambio conceptual que es fundamental para el aprendizaje de las ciencias porque éstos se hallan asociados con frecuencia a una determinada interpretación sobre un concepto científico dado diferente a la aceptada por la comunidad científica (Carrascosa, 2005) lo que nos lleva a situaciones de reprobación de asignaturas específicamente de aquellas críticas como es el caso de la Química que nos puede llevar a la deserción universitaria.

Descriptor o Palabras Clave: Concepciones Alternativas, Conocimientos Previos, Cambio Conceptual, Alfabetización Científica, Deserción Universitaria.

1. Centro de Apoyo al Aprendizaje.

El Centro de Apoyo al Aprendizaje (CAP) fue decretado oficialmente en marzo 2017, como una unidad dependiente de la Vicerrectoría Académica y perteneciente a la Dirección de Docencia. El objetivo general es favorecer el proceso de aprendizaje y desarrollo integral de los estudiantes de la universidad y específicamente se propone: 1. Coordinar programas orientados al acceso inclusivo y permanencia en los estudios superiores; 2. Generar e implementar acciones orientadas a mejorar las tasas de retención, progresión y titulación de los estudiantes; 3. Realizar un seguimiento de los procesos formativos de los estudiantes, con miras a lograr un alcance progresivo de su propia autonomía;

4. Colaborar en la adaptación a la vida universitaria y en el desarrollo de competencias transversales para la educación superior; 5. Crear, diseñar e implementar nuevos programas orientados a resolver problemáticas emergentes vinculadas a la trayectoria formativa de los estudiantes UCM; 6. Evaluar todas las iniciativas implementadas y difundir los resultados a la comunidad académica en sus diversos niveles.

De esta forma, se articulan los programas de Acompañamiento en Matemática, Alfabetización Académica, Apoyo disciplinar en Química, Biología, Matemática e Inglés, Centro de Tutoría, Apoyo Psicoeducativo, Apoyos y Recursos para la Inclusión (PARI), y los programas de acceso inclusivo PACE, Ranking 850 y Programa de Atracción de Talentos en Pedagogía (PAT). (Rojas, S., Vera, C. y Villarroel, A., 2018). Este año se implementa un nuevo programa llamado Semana Comienza, a continuación, se presentan los programas pertenecientes al CAP en conjunto a su objetivo:

Tabla 1: Programas que componen el CAP

Nombre Programa	Objetivo de trabajo
Acompañamiento en Matemática	Fortalecer habilidades asociadas al área de matemática en estudiantes de primer año, en particular de asignaturas críticas.
Alfabetización académica	Colaborar en la adquisición de estrategias cognitivas y conocimientos lingüísticos para interpretar y producir textos de estudio propios de la disciplina.
Apoyo Disciplinar - Matemática	Favorecer la permanencia de los estudiantes de la universidad a través de un plan de apoyo pedagógico en matemática que atienda sus necesidades académicas.
Apoyo Disciplinar - Inglés	Apoyar académicamente a los estudiantes en el área de la adquisición del idioma inglés.
Apoyo Disciplinar - Biología	Apoyar académicamente a los estudiantes en el área de la biología.
Apoyo Disciplinar - Química	Apoyar académicamente a los estudiantes en el área de la química desarrollando el pensamiento crítico.
Centro de Tutoría	Proveer un espacio organizado y sistematizado de colaboración en el aprendizaje entre pares.
Apoyo Psicoeducativo	Fortalecer el desarrollo de habilidades para actuar de manera autónoma en la formación académica, mediante talleres, sesiones individuales o grupales.
PARI	Apoyar el proceso de adaptación a la vida universitaria y promover la permanencia de los estudiantes con discapacidad, colaborando en el desarrollo de sus habilidades y competencias en diferentes ámbitos para mejorar su calidad de vida. (Shalock, et al., 2010)

Semana Comienza

Recibir en la universidad a los estudiantes de acceso inclusivo acompañando su trayectoria formativa en la transición a la educación superior, mediante el desarrollo de herramientas académicas y personales para asumir los desafíos del primer año universitario.

Elaboración propia

2. Apoyo Disciplinar – Química

El Programa de Apoyo en Química es un curso teórico-práctico, que ayuda a los estudiantes a desenvolverse en la actividad curricular del área. Este programa consiste en apoyar académicamente a los estudiantes de primer año en base a necesidades conceptuales y procedimentales que presenten en el ramo de cátedra correspondiente a la carrera que cursan para evitar la deserción universitaria en éste ramo crítico.

Los estudiantes asisten a los Apoyos en Química de manera voluntaria, donde se generan instancias en las que pueden aclarar dudas y/o fortalecer contenidos junto a las docentes del programa.

Las clases del Apoyo se basan en las reuniones que se realizan durante el semestre con los profesores de cátedra, para ir alineados en el trabajo curricular en pro del proceso de enseñanza – aprendizaje del estudiante.

El Apoyo en Química cuenta con un curso en la plataforma oficial de la universidad en donde se comparte material a los estudiantes para propiciar la autonomía de ellos mediante guías de ejercicios, lectura complementaria, entre otros recursos.

El Apoyo en Química posee un horario definido según el horario disponible que posean los estudiantes, éste se realiza de manera semanal acorde a los contenidos de la cátedra.

La siguiente tabla muestra el tipo de clasificación que se establece referente a la cantidad de sesiones a la que asisten los estudiantes a los Apoyos durante el semestre.

Tabla 2: Tipos de asistencia según cantidad de sesiones

CANTIDAD DE SESIONES	TIPOS DE ASISTENCIA
1 – 5	Esporádico
6 – 10	Frecuente
>10	Permanente

Elaboración propia

2.1 Ejecución de las Actividades y Sesiones del Programa de Apoyo en Química.

La ejecución de las actividades del programa de Apoyo en Química corresponde principalmente de la Profesora del Programa que, junto con la información sobre las actividades realizadas por el Académico de la Universidad en las clases de cátedra, analizarán el tratamiento de la información que será trabajada con los estudiantes en los diferentes apoyos.

Las sesiones de apoyo se fijan de acuerdo a la disponibilidad de horario de los estudiantes y en general cuentan con dos horas de trabajo práctico en aula junto a un Profesor del Programa, éstas horas podrán variar según demanda de los estudiantes.

2.2 Evaluación de la eficacia del programa

Semestralmente, la docente del Programa deberá hacer un informe ejecutivo y entregarlo al Jefe del CAP para la evaluación de la implementación del programa.

Para ello, se considerarán como indicadores de éxito:

Tabla 3: Indicadores de éxito Programa Apoyo en Química

Indicador	Estructura del Indicador	Valor Meta	Medición
Participación	sesiones asistidas durante de semestre	7	Semestral
Aprobación	(N° de estudiantes aprobados/N° total de estudiantes participantes en el programa)x100	>60%	Semestral
Percepción	(N° de estudiantes que presentan una opinión favorable del programa/ N° total de estudiantes participantes en el programa)x100	>75%	Semestral

Elaboración propia

3. Semana Comienza

En enero, luego de que los estudiantes se matricularan en la casa de estudios se trabajó en una semana intensiva, denominada “Semana Comienza” para los estudiantes de acceso inclusivo matriculados en la Universidad del Centro-Sur de Chile, a continuación, Cabe destacar que además de las actividades disciplinares, se abordaron temáticas de autonomía, participación, autorregulación del aprendizaje y estrategias de estudio; en los bloques correspondientes al trabajo psicoeducativo.

Así mismo, se añadió una jornada de profundización, en este día los estudiantes seleccionarán un área disciplinar de trabajo específica (química, matemática, inglés y alfabetización académica) y aplicarán los conocimientos en distintas actividades en dependencias de la universidad: laboratorios (química y computacionales), auditorios, gimnasio, etc.

La Semana Comienza es una actividad desarrollada por el Componente Acompañamiento en la Educación Superior (AES), sub componente acompañamiento académico, y se enmarca en el acompañamiento educativo del que son parte los estudiantes de ingreso PACE para facilitar su transición desde la Enseñanza Media a la Educación Superior, reconociendo su trayectoria formativa. En ella se refuerzan y desarrollan herramientas académicas y personales que son necesarias para poder afrontar adecuadamente su primer año universitario.

Durante estos días de trabajo se espera que los estudiantes puedan complementar los conocimientos previos de las áreas disciplinares de sus carreras además de fomentar la vida universitaria en todos sus contextos.

Al apoyar en el fortalecimiento de recursos personales, herramientas para el aprendizaje efectivo y el pensamiento estratégico se espera que los estudiantes se familiaricen con el apoyo psicoeducativo de AES y reconozcan en sí mismos las fortalezas que, desde temprano en su trayectoria académica, han posibilitado su ingreso a la educación superior. Se propone un trabajo de autoconocimiento, de orientación hacia la autorregulación del aprendizaje y de generación de confianza entre pares y con el equipo de profesionales que los acompañará durante el primer año, enfatizando la necesidad de la progresiva autonomía.

Si bien la “nivelación académica” es un trabajo de largo aliento, al considerar la segregación escolar y las diferencias curriculares de la Educación Media Técnico-Profesional (EMTP), en esta instancia se propone complementar y fortalecer los conocimientos previos en áreas disciplinares propias de las carreras en las que se matricularon los estudiantes (química, biología, matemática, expresión oral y escrita e inglés). Asumiendo que los dispositivos de apoyo disciplinar para los estudiantes estarán disponibles a lo largo del primer año y se focalizarán en la nivelación progresiva y acorde a los requerimientos de cada carrera.

La vida universitaria, y la universidad en general, supone encontrarse con una diversidad que no necesariamente estaba presente en los establecimientos educacionales de origen. El ingreso a la universidad implica también el inicio de una vida adulta, independiente de los padres o apoderados, muchas veces en una ciudad nueva y con tiempo autónomo. Por esta razón, si bien la cultura académica es el eje principal, también hay otros elementos relevantes en la vida universitaria: la participación (política, deportiva, en grupos de estudio o investigación, pastoral, etc.), el sentido de pertenencia, el debate de ideas y

pensamiento crítico forman parte de los aprendizajes. En este sentido, en la Semana Comienza se propone fomentar la participación de los y las estudiantes en organizaciones y actividades propias de la vida universitaria disminuyendo, así, el abandono universitario.

3.1 Área disciplinar – Química

El ramo de Química fue abordado en el grupo llamado como “Salud” que contemplaba las carreras de Agronomía, Enfermería Talca-Curicó, Ingeniería en Biotecnología, Medicina y Nutrición y Dietética, esto se debe porque durante el primer semestre de estudio poseen el ramo en su malla académica. El trabajo realizado con los estudiantes se basó en la exploración de las concepciones alternativas que los estudiantes poseen al ingresar a la universidad. Aun cuando la presencia de la naturaleza de las ciencias en el currículo educativo se puede justificar por razones cognitivas, de comprensión, utilitarias, democráticas, culturales y axiológicas (Driver et al., 1996), la finalidad más global, quizás, sea la de lograr una educación científica de calidad, que promueva la alfabetización científica para todos, y que desarrolle valores y actitudes importantes para la comprensión de un mundo cada vez más impregnado de ciencia y tecnología (Acevedo et al., 2005). El alfabetizar a los estudiantes que ingresan a la universidad mediante la exploración de concepciones alternativas es fundamental para aumentar las tasas de retención académicas ya que permite esclarecer conceptos fundamentales que necesitan manejar al ingresar a una carrera del área de las ciencias, lo que conlleva a la aprobación de ramos críticos, con altos índices de reprobación, como, por ejemplo, Química.

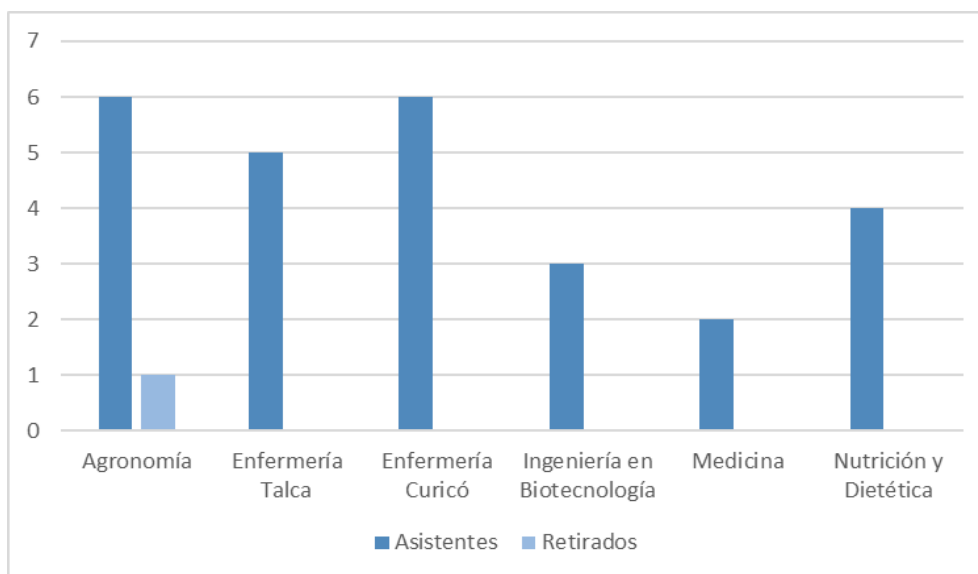
4. Resultados

En base a la totalidad de carreras trabajadas, diez, se muestran los niveles de abandono universitario, en base a seis carreras (Agronomía, Enfermería Talca-Curicó, Ingeniería en Biotecnología, Medicina y Nutrición y Dietética). Se trabajó con estas carreras porque asistieron durante el año al Apoyo en Química.

4.1 Retención de estudiantes

A continuación, se muestran los estudiantes que asistieron a la Semana Comienza de las diversas carreras y la cantidad de estudiantes que se han retirado de la universidad durante el primer semestre del 2019.

Fig. 1. El gráfico muestra la cantidad de estudiantes asistentes a la Semana Comienza y la cantidad de estudiantes retirados de la universidad por carrera.



5. Conclusiones

En base a los resultados iniciales presentados, podemos observar que el nivel de abandono universitario en estudiantes de ingreso inclusivo asistentes a la Semana Comienza es bastante bajo, eso nos indica que se han cumplido los objetivos que fueron propuestos tanto para la Semana Comienza como para el área de Química. Es importante señalar que para una próxima investigación es importante poder comparar éstos resultados con los estudiantes que no ingresaron mediante ingreso inclusivo.

Otro aspecto importante de mencionar, es que el explorar en las concepciones alternativas de los estudiantes y poder modificarlas en pro del aprendizaje de los estudiantes puede haber influido en el bajo índice de abandono estudiantil.

Referencias

Acevedo, J.A., Vásquez, A., Martín-Gordillo, M., Oliva, J.M., Acevedo, P., Paixao, M.F. y Manassero, M.A. (2005). Naturaleza de la ciencia y educación científica para la participación ciudadana. Una revisión crítica. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 2(2), pp. 121-140.

Carrascosa, J. El problema de las concepciones alternativas en la actualidad (parte I). Análisis sobre las causas que la originan y/o mantienen. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 2 (2), 183-208.

Driver, R., Leach, J., Millar, R. y Scott, P. (1996). Young people's images of science.

Buckingham: Open University Press. Marton, F. (1981). Phenomenography-describing conceptions of the world around us. *Instructional Science*, 10, pp.177-200

Oliva, J.M. (1999). Algunas reflexiones sobre las concepciones alternativas y el cambio conceptual. *Enseñanza de las ciencias*, 17 (1), 93-107.

Rojas Muñoz, S., Vera Palma, C., & Villarroel Bloomfield, A. (2018). Implementación De Centro De Apoyo Al Aprendizaje: Análisis De Resultados Iniciales, Aprendizajes Institucionales Y Problematicación De Nuevos Desafíos. Congresos CLABES. Recuperado a partir de <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1981>

Schalock, R., Borthwick-Duffy, S., Bradley, V., Buntinx, W., Coulter, D., Craig, E., Gomez, Ch. Lachapelle, Y., Luckasson, R., Reeve, A., Shogren, K., Snell, M., Spreat, S., Tassé, M., Thompson, J., Verdugo, M., Wehmeyer, M., & Yeager, M. (2010). *Mental Retardation: Definition, Classification, and Systems of Supports*. (11thEdition). Washington: American Association on Intellectual Developmental Disabilities.

Remisión estudiantil: estrategia de atención para alertas tempranas desde el aula.

Línea Temática: Línea 4. Prácticas de integración universitaria para la reducción del abandono

Luisa Fernanda Arrieta Matos

luisaarrieta@gmail.com

Colombia Universidad Simón Bolívar

Resumen.

En las Instituciones de educación superior de Colombia se viene trabajando en el fomento de la permanencia y graduación estudiantil, ya que hasta hace poco “se hablaba de deserción y no de permanencia, lo cual implicaba un enfoque en el problema y no en la prevención”, de acuerdo al informe Estrategias para la Permanencia en Educación Superior: Experiencias Significativas (Ministerio de Educación Nacional, 2015), y es por esto que la Universidad Simón Bolívar, en la búsqueda de la consolidación de las estrategias en pro a la permanencia, se diseña la de Remisión estudiantil, desde un *módulo* en el portal Web Institucional, donde el principal actor es el profesor, el cual, desde una identificación básica de motivos de alerta, en factores incidentes en la deserción, desde el aula realiza una remisión a los estudiantes a los diferentes servicios de acompañamiento estudiantil ofrecidos en la Universidad.

El propósito de este trabajo es revisar y analizar la gestión e impacto de las remisiones de los profesores en el aula, para la generación de alertas tempranas que conlleva a la atención oportuna de los estudiantes en pro a la permanencia y éxito estudiantil, desde el compromiso de los profesores con el uso eficiente de la herramienta diseñada.

Es un análisis de la remisión realizada a los servicios, con la atención oportuna de los estudiantes, y su desempeño en el curso en el cual fue generada la alerta. Se considera, la participación del profesor desde la generación de la remisión a los servicios de: Consejería académica, Monitorías, Tutorías, Acompañamiento estudiantil y/o Consejerías Psicológicas. La información es proporcionada por los reportes originados desde el Departamento de TI, resultado del módulo Remisiones y Asistencia, la coordinación del Programa Institucional de Excelencia Académica PIEA y de Bienestar Universitario, en el período académico 2018-2.

Los resultados muestran que, en promedio, 78% de los estudiantes remitidos por los profesores, reciben las atenciones oportunas que conllevan a la mejora del rendimiento académico y su adaptación a la vida universitaria de acuerdo a los casos presentados, debido a que inciden las asistencias de los estudiantes a las diferentes actividades realizadas, de acuerdo a su dificultad.

Este estudio permite conocer con mayor profundidad las necesidades de generar de manera continua y dinámica estrategias de intervención académicas adecuadas e integrales de acuerdo a la diversidad

de los estudiantes de la Universidad Simón Bolívar. Se busca contribuir en una investigación que permita la creación de un modelo de gestión de permanencia y graduación estudiantil desde la toma de decisión multicriterio para Educación Superior.

Descriptor o Palabras Clave: Permanencia, Educación superior, Remisión estudiantil, Alertas tempranas, Desempeño académico, Profesores.

1. Introducción

Las instituciones de educación superior buscan fomentar una cultura de permanencia y graduación oportuna de los estudiantes, donde se definen estrategias desde los factores incidentes en la deserción estudiantil. Según los primeros estudios, los rasgos y atributos de la personalidad del estudiante eran los principales motivos, sin embargo, se descartan las condiciones institucionales (Attinasi, 1986). Se considera más adelante, un enfoque sociológico, donde se consideran factores externos asociados a entorno familiar y compromiso de la institución con respecto a dar respuesta a las expectativas de los estudiantes frente a la calidad educativa (Spady, 1970). De igual manera se realizan estudios explicativos de la deserción con enfoque organizacional, los cuales se basan en las características de la institución a fin de brindar servicios que promuevan la permanencia estudiantil. (Kamens, 1971). Sin embargo, se habla de un modelo interaccionista al momento de definir los factores de la deserción, donde se evalúa la interrelación entre el estudiante como individuo y la institución como organización, en la cual se obtiene como resultado una integración académica y social del estudiante a través de las calificaciones y la integración del mismo según la frecuencia de interacción de este con sus pares y profesores, teniendo como resultado un mayor grado de persistencia del estudiante y su compromiso con la institución. (Tinto, 1975) (MEN Colombia, 2015).

Es por ello, que desde las estrategias de acompañamiento a estudiantes en pro a la permanencia, se diseña una herramienta donde los profesores, como protagonistas en el aula, logran identificar de manera temprana, desde los comportamientos observables de sus estudiantes, posibles variables incidentes en la deserción y asociarlas a una categoría relacionada con los servicios de atención estudiantil ofrecida en la universidad y a través de un aplicativo web, remitirlo para la atención del mismo por los profesionales dispuestos para el acompañamiento estudiantil.

De esta manera se logra una atención oportuna a los estudiantes, lo cual incurre en la mejora del rendimiento académico de los mismos y mejorar los indicadores de calidad educativa y de deserción estudiantil.

2. Desarrollo

El proceso de remisión de estudiantes consta de tres partes:

1. Inducción de variables incidentes en la deserción:

Se desarrolla un taller por parte de los psicólogos del programa institucional de excelencia académica, donde se dan a conocer a los profesores, herramientas de remisión asertiva, donde pueden identificar ciertos comportamientos en los estudiantes en el aula, que están relacionados con la deserción desde los factores personales y académicos, tales como, inasistencia frecuente, actitud retraída en clase, ansiedad, comportamientos hostiles o muy permisivos, descuidados, desinterés en la clase, entre otras. Dichas actitudes pueden ser generadas por falta de motivación frente a la clase, o problemas personales y/o familiares. Se logra clasificar dichos comportamientos, para indicar a cuál estrategia remitir desde los servicios ofertados en la Universidad, tales como, Monitoria, tutoría, consejerías psico académicas, entre otras.

Desde cada estrategia se manejan unas razones, por la cual el profesor remite, para tener una información inicial para la intervención por parte de los profesionales a cargo en las áreas de apoyo, tales como Ciencias Básicas, Sociales y Humanas, Bienestar Universitario y Programa Institucional de Excelencia Académica.

2. Proceso de Remisión desde aplicativo Web:

Se realiza una capacitación a los profesores del módulo web donde se les indica como ingresar y como remitir desde el usuario institucional, con el apoyo del uso de un instructivo, con las características de un manual de usuario de software. La importancia del uso del aplicativo, está en poder identificar a los estudiantes para la remisión a la estrategia adecuada, ya que se tiene el listado de los estudiantes en el curso. Cada pantallazo, tiene las instrucciones a seguir. Entre los pantallazos más importantes tenemos los de las figuras a continuación:

Fig 1. Módulo de reporte de inasistencias y remisión a estudiantes: Paso 1



Desde esta pantalla, los profesores identifican al estudiante por código y nombre y de manera inmediata al dar clic en el ícono de la flecha roja, donde lo llevará a la siguiente ventana, que se muestra en la figura a continuación:

Fig 2. Módulo de reporte de inasistencias y remisión a estudiantes: Paso 2



En la ventana se muestran las estrategias a las cuales puede remitir el profesor y la razón de remisión, al igual que un cuadro de Observaciones, en caso de tener la necesidad de realizar una descripción detallada de la situación o comportamiento del estudiante en la clase, razón por la cual es remitido. De esta manera, al momento de diligenciar correctamente los campos, se cierra la ventana y el ícono de la flecha cambia a color verde.

De la misma manera, se puede aplicar a cada uno de los estudiantes la remisión. Un estudiante puede ser remitido a varias estrategias por el mismo profesor. Debe realizar el proceso desde el inicio cada vez que quiera remitir a una estrategia diferente.

Al momento de realizar la remisión por parte del profesor, al estudiante le llega una notificación a su tablero de notificación ubicado en su portal de estudiantes y un correo electrónico, a la dirección de correo institucional y personal, registrados en la base de datos de la institución, con el tipo de remisión y hacia donde debe dirigirse para su atención oportuna.

De igual manera, se notifica al correo electrónico a los profesionales asignados a cada una de las estrategias de remisión, para agendar e iniciar la gestión de contacto del estudiante.

3. Atención y registro de atención de estudiantes a las estrategias remitidas:

En este paso, los profesionales adscritos a la atención de las estrategias, ingresan a un módulo de reportes, donde se listan todos los estudiantes remitidos

por cada estrategia, por fechas, donde se les podrá realizar seguimiento de acuerdo a los estados que tienen (en proceso, Atendido).

El primer paso, es establecer el contacto con el estudiante, para definir fecha de atención para la estrategia remitida. Luego, se procede a cambiar el estado del estudiante y se realiza la retroalimentación de la atención desde el enlace de atención a estudiantes como indica la siguiente figura:

Fig 3. Módulo de atención a estudiantes: Reportes



En esta ventana se selecciona la opción de estudiantes remitidos y a continuación se muestra la siguiente ventana:

Fig 4. Módulo de atención a estudiantes: Reporte estudiantes remitidos



En la figura anterior, se muestran las condiciones que se deben considerar para generar los reportes de estudiantes remitidos a las diferentes estrategias y de esta manera realizar el seguimiento a los casos.

Dicho modulo es trabajado por el departamento de IT, junto con profesional de la vice rectoría académica.

4. Resultados:

Al realizar un análisis de los resultados de los estudiantes, para el periodo 2018-2, en cuanto a rendimiento académico en los cursos, en los cuales fueron remitidos, donde se toma el listado de estudiantes remitidos con atención oportuna y se contrastan con las notas definitivas de los cursos, se evidencia que el 78% (234 de 301) de los estudiantes remitidos asistieron a las estrategias de acompañamiento y aprobaron el curso. De los estudiantes quienes no asistieron a las estrategias (67) no aprobaron los cursos.

Para el período de 2019-1 de 440 estudiantes remitidos a una sola estrategia (monitoria) el 92,5% aprobaron el curso y un 7,5% reprobó el curso.

La fuente de la información fue suministrada por la coordinación del programa institucional de excelencia académica PIEA de la Universidad Simón Bolívar.

5. Conclusiones

Los resultados obtenidos desde la intervención oportuna de los estudiantes, con el apoyo de los profesores, mejora el rendimiento académico de los mismos, a pesar que no se ha logrado el 100% de la población, si se ve un porcentaje muy positivo de cobertura e impacto en la aplicación de las estrategias de acompañamiento académico y/o psicológico de manera temprana.

Cabe destacar que la Universidad Simón Bolívar sigue en la búsqueda de un modelo de gestión de permanencia y graduación estudiantil desde la toma de decisión multicriterio, para optimizar las intervenciones y servicios ofrecidos a los estudiantes en el proceso de acompañamiento durante su carrera, para lograr la graduación oportuna con calidad.

Referencias

Ajzen, F. y. (1975). *Teoría de la Acción Razonada*.

Attinasi, L. (1986). *Getting in: Mexican American Students' perceptions of their collegegoing behavior with implications for their freshman year persistence in the University*.

Kamens, D. (1971). *The college "charter" and college size: Effects on occupational choice and college attrition. Sociology of education.*

MEN Colombia. (2015). *Guía para la implementación del modelo de gestión de permanencia y graduación estudiantil en instituciones de educación superior.*

Ministerio de Educación Nacional. (2015). *Estrategias para la Permanencia en Educación Superior: Experiencias Significativas.* Bogotá. Colombia.

Schiefelbein, D. y. (2007). *ANÁLISIS DE LOS MODELOS EXPLICATIVOS DE RETENCIÓN DE ESTUDIANTES EN LA UNIVERSIDAD: UNA VISIÓN DESDE LA DESIGUALDAD SOCIAL.*

Spady, W. G. (1970). *Dropouts from higher education: An interdisciplinary review and synthesis.*

Tinto, V. (1975). *Dropout from higher education: A synthesis of recent research.*

Modelo de acompañamiento psicoeducativo en la educación superior para estudiantes provenientes de liceos adscritos al programa PACE.

Línea Temática: Políticas nacionales para la reducción del abandono, Atención a la heterogeneidad de los perfiles de acceso.

Anai Luna Vallejos Alveal

psanai.luna@gmail.com Chile Universidad del Bío-Bío

Valeria Aylín Infante Villagrán

valeria.a.infante.v@gmail.com Chile Universidad del Bío-Bío

Angelica Mireya Albornoz Lillo

ps.aalbornozlillo@gmail.com Chile Universidad del Bío-Bío

Pablo Rodríguez Elgueta

pablo.rodriguez.elgueta@gmail.com Chile Universidad del Bío-Bío

Resumen

En el año 2014 se implementa en el Chile el Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la Educación Superior (PACE), el cual busca promover la equidad y facilitar el ingreso a la universidad. El año 2015 esta implementación se realiza también en la Universidad del Bio Bio (UBB), comenzando a intervenir en los dos últimos cursos de educación secundaria, obteniendo su primera generación de estudiantes PACE, los cuales hacen uso del beneficio de ingreso a la educación superior el año 2017, en el cual comienza el acompañamiento por parte de profesionales del área psicosocial y académica, con el fin de apoyar en la adaptación a la vida universitaria y mejorar su rendimiento académico.

Es en este contexto que el año 2018, hubo un cambio en la estructura del programa y surge el Acompañamiento Psicoeducativo (AP) y a raíz del cambio en las cohortes de ingreso se observa la necesidad de plantear y crear un plan de gestión (PG) de AP, elaborado a partir de bases teóricas con el fin de mejorar la adaptación, y mejorar los índices de retención universitaria en los estudiantes de primer año. Para esto se plantea trabajar con tres componentes centrales, habilidades cognitivas, habilidades socioemocionales, motivación y orientación.

En este contexto, la finalidad de esta investigación es realizar una evaluación inicial del proceso de aplicación del PG en el primer semestre por medio de indicadores de retención y apreciaciones cualitativas y cuantitativas de sus usuarios.

En relación a esto se ha podido apreciar mejoras en los niveles de retención durante el primer semestre, lo que se puede atribuir a la organización profesional y a la implementación de acciones bajo el nuevo PG del PACE UBB. A partir de

esto se puede observar que un 96,1% de los estudiantes PACE han permanecido a la educación superior y al comparar este dato con años anteriores se puede apreciar un aumentado notablemente en la retención.

Palabras Clave: Modelo de Gestión, Deserción Universitaria, Retención Universitaria, Acompañamiento Psicoeducativo.

1. Introducción

La brecha en la calidad de la educación existente en el país a raíz de diversos factores, entre ellos las diferencias socioeconómicas, las cuales, realzan la necesidad de implementar nuevas estrategias de acceso a la educación superior para aquellos estudiantes destacados a lo largo de su trayectoria secundaria que, al encontrarse insertos en contextos educacionales vulnerables en ocasiones no logran alcanzar los resultados necesarios para el ingreso a la especialidad deseada a partir de la Prueba de Selección Universitaria (PSU)⁷⁶.

2. Problematización

Desde sus inicios la implementación del PACE en la UBB ha presentado modificaciones importantes, enfocándose inicialmente en brindar un acompañamiento académico. Posteriormente, surge la necesidad de generar una estrategia que facilite el proceso de adaptación y transición a la vida universitaria apoyando en la resolución de conflictos vinculados con la ansiedad académica y dificultades vocacionales y es en este contexto donde surge el acompañamiento psicoeducativo.

Con fines de mejoramiento, en el año 2019 se crea el Plan de Gestión (PG) del Acompañamiento Psicoeducativo (AP), enmarcado en la estrategia de Acompañamiento a la Educación Superior (AES) del PACE de la UBB, elaborado a partir de bases teóricas que establecen distintas formas de seguimiento e intervención a estudiantes en el contexto universitario, con la finalidad de facilitar la adaptación exitosa a la educación superior (Ariza y Ocampo, 2005).

El objetivo del PG es apoyar a los y las estudiantes beneficiarios del programa en su proceso de adaptación a la vida universitaria, facilitando el desarrollo de herramientas de índole personal y académico. Este plan de gestión proyecta su implementación con la cohorte 2019 con posterior evaluación de continuidad para el año 2020. En este contexto, este escrito tiene la finalidad de realizar una

⁷⁶ Dispositivo utilizado en Chile para el ingreso a la educación terciaria sólo de aquellos con puntuaciones más altas, las que guardan una estrecha relación con los niveles de excelencia de los En este contexto, en el año 2014 se implementa en el país el Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la Educación Superior (PACE), el cual busca promover la equidad y facilitar el ingreso a la universidad a aquellos estudiantes de establecimientos educacionales en situación de vulnerabilidad y cuya trayectoria académica destaque positivamente con respecto a su grupo de pares, asegurando la titulación oportuna, configurándose otra vía de acceso a la educación superior, cuya puesta en marcha en la Universidad del Bío-Bío (UBB) en el 2015

evaluación inicial del proceso de aplicación del PG en el primer semestre por medio de indicadores de retención y apreciaciones cualitativas y cuantitativas de sus usuarios.

2.1. El Plan de Gestión Psicoeducativo: Definición conceptual de acciones

El Plan de Gestión centra su ejecución a través de distintas estrategias según las necesidades emergentes, es por ello que establecen instancias de mentorías, consejería y asesoría y que a continuación se definen:

2.1.1. Mentoría: Instancia grupal guiada por el/la profesional psicoeducativo, quien enseña, aconseja y guía a estudiantes, facilitando procesos de adaptación a la transición enseñanza media- universitaria.

2.1.2. Consejería: Instancia a cargo del/la profesional psicoeducativo, orientada al abordaje de dificultades de índole motivacional y/o vocacional del/la estudiante; donde se busca orientar y desarrollar en conjunto conocimientos y/o acciones que faciliten la resolución de las dificultades que pueda presentar.

2.1.3. Asesoría: Acción que se aborda de manera individual y busca entregar al estudiante información de carácter académico/curricular, necesaria para la toma de decisiones relacionadas con la elección de una carrera o trámites a nivel institucional.

2.2. El Plan de Gestión Psicoeducativa: Componentes de Acompañamiento

Las acciones descritas en el punto 2.1 están orientadas en la implementación de 3 componentes esenciales para el desarrollo integral de los y las estudiantes de primer año: Habilidades Cognitivas (HC), Habilidades Socioemocionales (HS) y Motivación y Orientación (MO).

2.2.1. Habilidades Cognitivas: Este componente se trabaja por medio de mentorías y/o tutorías. Está orientada a reforzar los procesos psicológicos básicos de Memoria, Atención y Concentración, los que tal como señala Fuenmayor y Villasmil (2008), permiten comprender la información relevante y tener capacidad de desechar la información irrelevante a partir del conocimiento previo que el individuo ha desarrollado tanto en el ámbito cotidiano como en el ámbito académico, siendo estos factores los que contribuirán y facilitarán la adquisición de contenidos en los distintos ramos del estudiante en su malla curricular.

2.2.2. Habilidades Socioemocionales: Este segundo componente (HS) es reforzado por medio de consejerías y mentorías o tutorías. Está dirigido a abordar las temáticas asociadas al desarrollo y adquisición de habilidades ligadas a la inteligencia emocional, las que favorecen la adecuada inserción del estudiante al ámbito social que involucra el transcurso de la vida universitaria. Estas habilidades se trabajará con técnicas como el Modelo ABC de Albert Ellis

(Alvarez, 2010) para trabajar las creencias erróneas y el Modelo Transteórico del Cambio de James Prochaska y Carlo Diclemente (citado en Alvarez, 2010) para generar cambios a nivel vocacional o psicosocial.

Desde el componente de HS, en contexto de mentoría se tiene como objetivo reconocer factores ansiógenos y entregar herramientas para enfrentar la ansiedad, como también promover la escucha activa y la expresión de pensamientos e ideas de forma asertiva.

2.2.3 Motivación y Orientación: Componente que se trabaja por medio de consejería (motivacional-vocacional) y asesoría (informativa). En este componente se trabaja desde el Modelo Narrativo Constructivista, para lograr orientar en relación a la motivación y vocación durante los primeros años de universidad, es importante acompañar a los estudiantes en sus procesos de significación de la decisión que tomaron al ingresar a la universidad y a sus carreras específicamente (Bujold, C. 2004).

3. Metodología

Esta sistematización tiene un alcance descriptivo. Se realizó bajo una metodología mixta (Hernández, Fernández y Baptista, 2014). Los datos cualitativos se recogieron por medio de entrevistas semiestructurada sobre las apreciaciones de los estudiantes en la ejecución de las acciones de AP. Se obtuvo seis categorías, las cuales fueron agrupadas en tres familias.

La familia uno denominada “Aspectos a mejorar” está compuesta por “Tiempo disponible para atenciones” y “Actividades del programa”. Por otro lado, la familia dos “Percepción de los estudiantes sobre el equipo AP” está compuesta por “Actitud del profesional” y “Eficacia de intervención”. Por último, la familia tres “Necesidades por cubrir” está conformada por “Acciones de acompañamiento” y “coordinación de áreas de acompañamiento”. Cabe señalar que las citas recopiladas de las entrevistas serán representadas por la letra “E” que significa estudiante.

Por otra parte, los datos cuantitativos se recogieron por medio de evaluaciones realizadas por actores clave externos al PACE, específicamente el Programa de Tutores (PT).

4. Resultados

4.1 Resultados cualitativos

A finalizar el primer semestre se aplica una entrevista semiestructurada a los estudiantes PACE para poder observar su avance curricular y cómo evalúan las acciones de acompañamiento, dentro de las cuales cabe destacar las siguientes categorías a posteriori.

Respecto a la familia uno “Aspectos a mejorar”, existe una tendencia de los estudiantes a opinar sobre el “Tiempo disponible para atenciones” sugiriendo

flexibilidad, *“los horarios no siempre se adecuan a los de nosotros”* (E). Además, se refieren a las “Actividades extracurriculares” recomendando tener mayor número de actividades lúdicas, de relajación e instancias de compartir entre estudiantes PACE *“hubiera disfrutado más si hubiera estado con más compañeros PACE”* (E); *“hacer actividades al aire libre”* (E); *“a lo mejor tener más espacios de convivencia y compartir, así conocer a los demás PACE y distraerse”* (E).

Por otra parte, en la “Percepción de los estudiantes sobre el equipo AP” se aprecia una opinión positiva frente a la “Actitud del profesional”, haciendo mención a una actitud de cercanía y disponibilidad por parte de la/os profesionales, *“son buena onda, están disponibles, y al ser jóvenes uno se siente más en confianza de poder hablar y decir lo que a uno le pasa”* *“son acogedores y tratan super bien”* (E). Además, se refieren a la “Eficacia de intervención” en relación a los objetivos trabajados, como lo son promover la retención universitaria, y facilitar la adaptación a la vida universitaria. *“el programa me ha ayudado un montón, sobre todo cuando pensé en irme, me apoyaron psicológicamente y académicamente y me quede”* *“me han ayudado y me ha servido para adaptarme”* (E) *“fueron precisas las actividades, no intervinieron con lo académico”* (E).

En relación a la familia “Necesidades por cubrir” se observa el interés de los estudiantes de ser entrevistados y consultados sobre sus avances académicos y personales en su vida universitaria, manifestando querer *“Tener mayor contacto y seguimiento con nosotros”*(E) *“tener un seguimiento como este a mitad de semestre, así poder repuntar o estar más atentos”*(E). Además, presentan propuestas relacionadas a “Coordinación de áreas de acompañamiento”, mencionando su interés en participar en acciones de AP con tutorías o aprestos de acompañamiento académico *“debería hacer más reforzamiento, tener material de apoyo para aprender mejor.”* (E) *“Que haya apoyo en tutorías (...) ya que no tenemos apoyo constante”* (E).

4.1 Resultados cuantitativos

En el inicio del semestre se realizó una mentoría de Habilidades Socioemocionales (intervención en crisis) destinado a las/os tutores par del PT, la cual, fue evaluada por los participantes por medio de una encuesta de satisfacción en escala Likert de 1 a 5. La media de dicha evaluación fue de 4,59 considerando los resultados de la sede Concepción y sede Chillán..

Al finalizar el semestre se realizó otra mentoría de Habilidades Socioemocionales (comunicación efectiva) destinado a las/os tutores par del PT, la cual, fue evaluada por los participantes por medio de una encuesta de satisfacción en escala Likert de 1 a 5. La media de dicha evaluación fue de 4,75 considerando los resultados de la sede Concepción.

5. Conclusiones

Contar con un modelo de trabajo que guíe la labor profesional resulta indispensable a la hora de evaluar las distintas líneas de acompañamiento en la educación terciaria. Innegable resulta que las cohortes de ingreso presentan características, valores, dificultades e intereses distintos año a año, por lo que la evaluación de resultados y la actualización de acciones resulta vital para mejorar el cumplimiento de objetivos de todos aquellos programas que buscan generar instancias que faciliten la adaptación a la transición universitaria, con énfasis en el primer año, lo cual se puede observar en la percepción de los estudiantes de las acciones realizadas por parte del AP, donde reconocen que estas le han ayudado no solo a adaptarse sino también a permanecer estudiando una carrera universitaria.

El modelo presentado con anterioridad se configura en un modelo elaborado durante el año 2019 a partir del aprovechamiento de recursos humanos tras la incorporación de 3 profesionales psicólogos que se suman a la profesional existente, por tanto, los resultados finales que den cuenta del grado de efectividad del mismo serán visibles hacia finales del año académico.

No obstante lo anterior, se ha podido apreciar mejoras en los niveles de retención durante el primer semestre en comparación desde Marzo a Junio de los años 2017, 2018 y 2019, lo que se puede atribuir a una organización profesional más sólida de atención y acompañamiento. Es así como durante el primer semestre del año 2017 la deserción de estudiantes PACE UBB alcanzó un 14,5% de un total de 145 estudiantes; por otra parte durante el año 2018 desertó un 10,2% de 176 estudiantes PACE, mientras que en el año 2019 un 3,9% del total de matriculados, de un total de 171 estudiantes al inicio del año académico.

Las líneas de acción del AP responden a necesidades psicoeducativas inherentes a los primeros años de transición universitaria y que se relacionan directamente con el abordaje de ansiedades académicas y el abordaje de dificultades motivacionales y vocacionales.

Desde lo estudiado y los planteamientos del plan de gestión 2019-2020, se proyecta que en el próximo semestre se incorpore una evaluación de mentorías dentro de sus componentes, con el fin de medir el impacto que estas tienen, como también su eficiencia en relación a las necesidades de los estudiantes. Además de realizar una evaluación semestral de las acciones del AP, como también realizar mayor número de intervenciones durante el semestre, las cuales puede ser a través de encuestas online, llamados telefónicos o mensajes de texto instantáneos, con el fin de monitorear y consultar con el estudiante sobre su proceso universitario.

5. Referencias

Alvarez, L. (2010). Modelos psicológicos del cambio: de los modelos centrados en el individuo a los modelos psicosociales en psicología de la salud. *Psicología y Salud*, 20(1), 97-102.

Ariza, Gladys, & Ocampo, Héctor. (2005). El acompañamiento tutorial como estrategia de la formación personal y profesional: un estudio basado en la experiencia en una institución de educación superior. *Universitas Psychologica*, 4(1), 31-42. Retrieved April 18, 2019, from http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1657-92672005000100005&lng=en&tlng=es.

Ministerio de Salud (2011). *Guía práctica de Consejería para Adolescentes y Jóvenes ORIENTACIONES GENERALES Dirigida a los equipos de Atención Primaria*. Santiago. Recuperado en: <https://www.minsal.cl/portal/url/item/aaa27720f365a745e04001011e011120.pdf>

Ruiz de Miguel, C., García, E., Romero, S., y Valverde, A. (2013). Innovación en la orientación Universitaria : la mentoría como respuesta. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, 0(6), 87-112. doi:<http://dx.doi.org/10.18172/con.530>

Un estudio de casos para pensar los dispositivos de intervención socio-educativos en la Facultad de Ciencias Agropecuarias de la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina

Línea temática: 4. Prácticas de integración universitaria para la reducción del abandono (Las tutorías-mentorías).

Claudia Del Huerto Romero

cromero@agro.unc.edu.ar

Argentina Universidad Nacional de Córdoba

Eduardo Sebastián Rodríguez Pesce

erodriguez@agro.unc.edu.ar

Argentina Universidad Nacional de Córdoba

Martha Beatriz Villar

mavillar@agro.unc.edu.ar

Argentina Universidad Nacional de Córdoba

Carolina Viviana Moreno

cmoreno@agro.unc.edu.ar

Argentina Universidad Nacional de Córdoba

Lucrecia Rindertsma

lucreciarindertsma@gmail.com

Argentina Universidad Nacional de Córdoba

Resumen

Este estudio es un recorte de una investigación de mayor envergadura tendiente a conocer los factores endógenos, exógenos por los cuales los estudiantes de las cohortes 2006-2016 de la Carrera de Ingeniería Agronómica de la Universidad Nacional de Córdoba -Argentina- interrumpen y/o abandonan la misma. Si bien no existe un consenso generalizado sobre el concepto de trayectorias académicas, Ardoino (2005) nos ayuda a pensar este término como “recorrido, camino en construcción permanente que va mucho más allá de algo que se modeliza, que se anticipa en su totalidad o que se lleva a cabo mecánicamente respondiendo sólo a algunas pautas o regulaciones”. Por su parte Terigi (2009) considera a las “trayectorias teóricas como los itinerarios en el sistema que siguen la progresión lineal prevista por éste en los tiempos

marcados por una periodización estándar, a diferencia de las trayectorias reales que muestran las formas o modos en que transitan los estudiantes”. También Guevara y Belelli (2010) abordan las trayectorias desde una perspectiva objetiva, conducente a categorizar los recorridos de los estudiantes en sus planes de estudio y desde un enfoque comprensivo (biográfico). Es así que el concepto de trayectoria académica resulta complejo por las múltiples dimensiones que lo atraviesan. El problema aquí abordado surge ante la necesidad de indagar sobre cuáles son las causas asociadas a la interrupción de las trayectorias curriculares de los estudiantes, qué tipos de recorridos académicos realizan, y cuáles son los “puntos de viraje o epifanías” por los que tuvieron que interrumpir o abandonar. El objetivo de este trabajo se orienta a reconstruir los relatos de vida académicos de estudiantes que interrumpieron o abandonaron la carrera, y a partir de allí, comprender las tramas de sentidos/significados que le otorgan a su tránsito por la universidad. En esta etapa de la investigación- de carácter exploratoria y descriptiva-, se realiza un estudio de casos, por lo que los descubrimientos no son generalizados, pero sí permiten comprender singularidades y obtener detalles de ellos. Para la recolección de la información se administran métodos biográficos. Se utilizan como criterios de recogida de información el muestreo y la saturación teórica. El análisis e interpretación de datos se efectúa a través de matrices descriptivas y elaboración de categorías emergentes. Los resultados obtenidos dan cuenta que en los relatos de vida emergen distintos órdenes de análisis: por un lado, la realidad socio-histórica-empírica, que remite a la estructura diacrónica de las biografías de cada estudiante. Por el otro, se infieren momentos “bisagras” o “punto de inflexiones” que dejaron marcas o huellas como consecuencia de su tránsito por la universidad. En conclusión, se otorgan sentido a las continuidades y discontinuidades de las trayectorias vitales de cada estudiante. Aparece potente la dimensión temporal como aspecto relacionada con dichas trayectorias. También el género, la clase social, los grupos de referencia, la trayectoria personal, y las percepciones y apreciaciones en término de disposiciones internas, fueron condicionantes que transversalizaron los relatos biográficos asumidos. Esta investigación es sugerente a la hora de re-pensar y generar dispositivos de intervención interdisciplinarias, de inclusión socio-educativa situados en un tiempo y contexto determinados para acompañar el ingreso, la permanencia y el egreso de estudiantes de la Carrera. Estas intervenciones provenientes del campo de la Psicopedagogía, la Ciencias de la Educación, la Psicología y el Trabajo Social atienden a las deficiencias y/o dificultades con las cuales ingresan los estudiantes al nivel universitario; y también a la generación de estrategias de adaptación y filiación institucional acorde a las exigencias demandadas, para garantizar el recorrido académico en tiempo y forma.

Palabras Clave: Trayectorias Interrumpidas, Estudiante Universitario, Estudio de Casos, Relatos de Vida, Dispositivos de Intervención.

1. Introducción

Abordar las trayectorias académicas, implica comprender que aquello que estudiamos son relaciones entre condiciones y posiciones sociales (Bourdieu, 2002). Por lo tanto pensar los recorridos va mucho más allá –como lo expresa Ardoino (2005)- “de algo que se modeliza, que se anticipa en su totalidad o que se lleva a cabo mecánicamente respondiendo sólo a algunas pautas o regulaciones”. A decir de Terigi (2009) es reconocer “trayectorias teóricas-ideales y trayectorias reales”⁷⁷; o como lo señala García de Fanelli (2015) refiriéndose a los estudiantes: se puede hablar de “alumnos tradicionales y alumnos no tradicionales”⁷⁸. En afinidad con esta concepción, Guevara y Belelli (2010) abordan las trayectorias desde una perspectiva objetiva, conducente a categorizar los recorridos de los estudiantes en sus planes de estudio y desde un enfoque comprensivo (biográfico). Este marco referencial proporciona ó elementos teóricos y metodológicos para iluminar el abordaje analítico de la investigación. Se trata de un estudio de casos de estudiantes que abandonaron la Carrera de Agronomía (tres varones y dos mujeres) y que promedian en la actualidad los 36 años de edad. Sólo las dos mujeres tuvieron hijos, no así los varones. Salvo una de las mujeres, el resto trabajó ya sea en relación de dependencia o en forma independiente. A excepción de dos varones, los demás entrevistados no retomaron la carrera. Aquellos que retomaron la Carrera, en un caso transcurrió un año, y en el otro tres años entre que abandonaron y luego regresaron a la Facultad. Entre los motivos de elección de la carrera, la mayoría citó: “por razones vocacionales, por pertenecer a familias agropecuarias y tener campo, interés por el campo y la naturaleza”.

2. Contexto Socio-político de la década 2006-2016

A partir del año 2003 inicia en Argentina un gobierno que tenderá a reemplazar paulatinamente el modelo neoliberal de los años 90, por un modelo económico social de perfil industrial, distributivo, de acumulación diversificada e inclusivo (Drkos, 2018). Entre las características del modelo se destacan: la recuperación de la independencia económica, la soberanía política, la justicia social, el ordenamiento de la deuda externa, la estimulación de la obra pública, el desarrollo energético, la fuerte limitación a los organismos internacionales y el desarrollo de un modelo acorde a las necesidades de la nación. Se trata de una

⁷⁷ Terigi (2009) considera a las “trayectorias teóricas como los itinerarios en el sistema que siguen la progresión lineal prevista por éste en los tiempos marcados por una periodización estándar, a diferencia de la trayectorias reales que muestran las formas o modos en que transitan los estudiantes”.

⁷⁸ Fanelli (2015) clasifica a los estudiantes en los llamados tradicionales, que no trabajan, ingresan a la educación superior no bien concluyen sus estudios secundarios, dependen financieramente de sus padres, pueden residir en los campus universitarios y dedican con exclusividad todo su tiempo al estudio. Esta categoría se opone al de los estudiantes llamados no tradicionales, aquellos que asisten a tiempo parcial por razones de trabajo u otras obligaciones familiares, estudian, residen en sus hogares e ingresan a la educación superior a mayor edad, típicamente entre los 23 y 25 años

política económica que ofrecía una nueva matriz productiva (Ibid). En relación con la educación -a partir del año 2003- se inaugura un conjunto de políticas de expansión y universalización de la educación superior a nivel mundial, basado en la generación de valor a partir del conocimiento; y se incentivó la inserción de investigadores en el aparato de producción nacional (Mollis, 2016). Por su parte, las carreras relacionadas a las producciones agropecuarias tuvieron un crecimiento de su matrícula acompañando los procesos económicos que se vincularon a la siembra de soja en forma particular. Este contexto llevó a que muchos jóvenes se inclinaran por carreras como las Ingenierías Agropecuarias, motivados por el crecimiento acelerado de este sector, y por provenir de zonas sojeras o con familiares vinculados al campo, y la expectativa de acceder a una segura fuente de trabajo.

3. De los Factores Endógenos

3.1. La Práctica Docente y la Dimensión Interpersonal

Se entiende a la práctica docente como una “praxis social, objetiva e intencional en la que intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los sujetos implicados en los procesos, así como los aspectos políticos institucionales, administrativos y normativos, que según el proyecto educativo de cada país delimita la función del docente (Fierro, Fortoul y Rosas 2000). Desde este posicionamiento se plantea a la práctica a partir de múltiples dimensiones. Una de ellas es la dimensión interpersonal: la docencia implica relación entre personas, se relaciona con un saber colectivo culturalmente organizado, se desarrolla siempre en un lugar y tiempo determinados, se desarrolla en un marco institucional que regula la actividad, y está intrínsecamente conectado con valores personales, sociales e institucionales (Ibid). Estas relaciones - continuando con las autoras- conforman una trama que constituye a la práctica educativa en una realidad compleja que trasciende el ámbito técnico-pedagógico. La siguiente expresión da cuenta de ello “[...] El profesor (se resguarda la identidad del docente) super, super colaboró con nosotros (refiriéndose a su novio que también estudiaba agronomía)... es más, el primer parcial fue en septiembre cuando, con 23 años le íbamos a decirle a mis padres de mi embarazo. Fui y hablé con el profesor y le dije: Ingeniero, no paro de vomitar y encima el fin del parcial, le tengo que ir a decir a mis viejos que estoy embarazada... Me acuerdo su cara, me hizo una sonrisa, me abrazó, y me dijo: atendé eso que es más importante, después arreglamos esto”. La “repercusión social de la práctica docente en el aula” (Fierro, Fortoul y Rosas 2000), es llamativa a la hora de comprender cómo inciden las actitudes de los docentes en las decisiones de los estudiantes, ya sea positiva o negativamente. En contraposición al relato anterior, los siguientes nos expresan: “[...] existe poca predisposición de algunos agentes académicos por brindar una contención al estudiante”; “[...] En reiteradas oportunidades se nos daba a conocer que estaban cumpliendo (se refiere a algunos docentes) ese rol como parte de su

formación de postgrado”. Se puede resaltar entonces, el rol crucial que cumple el docente desde la relación vincular y afectiva; ya que en estos casos fue valorizado más que su experticia meramente técnica.

3.2. La Práctica Docente y las Relaciones de Poder

Foucault (1984) resalta que el poder, está presente en todos los niveles de la sociedad. Por su parte Lauretis (1989) sostiene que “el poder opera desde las relaciones interpersonales hasta el nivel estatal”. Y la práctica docente en tanto praxis social, no está exenta de esta relación. Sin embargo el poder como tal asume distintos niveles (Rowlands, 1997). En este caso, citaremos a lo que se denomina “poder sobre”: un poder de suma cero, en el que el aumento de poder de una persona implica la pérdida de poder de otra. Representa la capacidad de una persona para afectar los resultados aún en contra de los intereses o deseos de los demás. Este tipo de poder emerge en el siguiente relato: “[...] La asignatura de mayor dificultad fue (se resguarda la identidad de la asignatura), debido a que el estudiante se encontraba en medio de una disputa intestina entre la titular de la cátedra y los jefes/as de trabajos prácticos... Poniendo al estudiante en la absurda encrucijada de soportar desplantes o malos momentos en los exámenes finales”. Como se puede apreciar, este tipo de poder es somatizado desde las expresiones discursivas de los involucrados en la evaluación, y se ve reflejado sobremanera en las asimetrías establecidas en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Por otra parte se evidencian zonas de clivaje provocadas por las relaciones conflictivas de poder al interior de algunas asignaturas, y que afectan directa o indirectamente a los rendimientos académicos de los estudiantes.

3.3. Plan de Estudio

El espíritu de la Carrera de Agronomía, parte de una concepción de currículo dinámico que supere la tradición enciclopedista de la educación, y que permita introducir cambios a través del tiempo según las necesidades del medio, la reestructuración de las áreas del conocimiento de la carrera y una formación básica profesional sólida. Se trata de una oferta curricular que tiende a “contribuir al desarrollo agropecuario regional y nacional (Plan de Estudio 2004). Además como se expresara en el contexto socio-político de este trabajo, a partir del año 2003 se inaugura un conjunto de políticas de expansión y universalización de la educación superior que contribuyeron a que carreras relacionadas a las producciones agropecuarias tuvieran un crecimiento de su matrícula. La Carrera de Agronomía no fue ajena a ello. Estos procesos fueron acompañados del ingreso irrestricto y la gratuidad de la educación superior universitaria pública. Sin embargo no siempre se garantizó las condiciones de igualdad y equidad, ya que los condicionantes socioeconómicos generaron barreras académicas o intelectuales de difícil superación, más marcadas en las poblaciones que

ingresaron en condiciones de desigualdad estructural previa (Boulet, 2005). Así lo manifestaban los siguientes relatos: “[...] la carrera de agro es muy rigurosa en las faltas, horario de entrada y salida. Los profes tendrían que tener más en cuenta que los alumnos también trabajamos, también pueden ser padres, también tienen problemas, que su vida no es sólo la carrera.”; “[...] El tipo de actividad laboral afectó la dinámica de estudio, abandonando en ocasiones el cursado y provocando la caída de regularidades”. Estas condiciones de desigualdad previas se acentúan aún más en el caso de las mujeres que son madres: “[...] ¿Que me hubiese ayudado?: me hubiese ayudado poder cambiar los horarios de cursado con mayor facilidad, solo podía acomodar las materias a la mañana o a la tarde, tenía que poner mi franja horaria disponible en vez de poder organizarme como haría cualquier otra madre estudiante de otra carrera”. He aquí una disyuntiva para pensar en la flexibilidad del plan de estudio, en cuanto a horarios de cursado y la situación de los estudiantes no tradicionales (trabajan o son madres). Esta disyuntiva resultaría complicada de resolver (pero no imposible), especialmente para aquellos espacios curriculares con alta carga horaria de prácticas a campo, lo que dificultaría establecer horarios nocturnos de cursado.

3.4. La Enseñanza y la Evaluación de los Aprendizajes

Sumado a los factores precedentemente mencionados, emerge aquel relacionado con el “Contrato Didáctico”⁷⁹. Si bien el Plan de Estudio de la Carrera contempla que desde la enseñanza se propongan objetivos claros y pertinentes al objeto de estudio que se aborde, sin embargo en algunos casos, este “Contrato Didáctico” es interpelado. Veamos qué nos decía un entrevistado: “[...] se debe lograr que la o las cátedras tengan un objetivo planteado y único como enfoque del conocimiento a transferir”. Ello deja entrever la necesidad de reforzar el trabajo de articulación vertical y horizontal entre los espacios curriculares en torno a la Epistemología de la Enseñanza de las Ciencias Agropecuarias. También emerge como factor disruptivo el relacionado con las inconsistencias en las prácticas de evaluación de los aprendizajes. Desde el Plan de Estudio de la Carrera, la propuesta de evaluación, se plantea en términos de “proceso que debiera ser coherentes con la concepción de enseñanza y aprendizaje de la que se parte”, no obstante –tal como lo manifestaron algunos estudiantes- se detecta la presencia de ciertas tensiones referidas a las estrategias de evaluación administradas, que se traducen en la falta de coherencia entre los criterios de evaluación, los instrumentos de evaluación y los criterios de ponderación planteados. Así lo expresaban algunos relatos: “[...] Personalmente, no me parece sensato el método que aplican en (se resguarda la identidad de la asignatura) para los exámenes finales, ya que no es medio de

⁷⁹ 3El contrato didáctico se refiere al “discurso o contrato” entre profesor y estudiante resultado del conjunto de códigos y pactos implícitos y explícitos que regulan los comportamientos, interacciones y relaciones de los docentes y el alumnado (García Bacete y Fortea Bagánun, 2005)

ponderación para poder evaluar a los estudiantes y lo único que se logra es acopiar gente fecha tras fecha, además de actualizar los contenidos curriculares; evitando de este modo recurrir a la materia o impedir cursar sus correlatividades”; “[...] Con (se resguarda la identidad de la asignatura), la cual rendí tres veces, podría resaltar la modalidad de preguntas “básicas” que toman en el examen final, sin evaluar el resto de las preguntas a desarrollar en caso de no cumplir con dichas preguntas”. Como se puede observar, es una necesidad fundamental -desde lo institucional- abordar las problemáticas relacionadas con la evaluación. Ésta debe ser considerada “como una oportunidad”, es decir que “los alumnos pongan en juego sus saberes, visibilicen sus logros y aprendan a reconocer sus fortalezas y debilidades como estudiantes”, ya que es una práctica que impacta en el sujeto, en la familia y en la propia institución educativa (Anijovich y Cappelletti, 2018).

3.5. El nivel de complejidad del Campo Disciplinar y las Estructuras Cognitivas

Desde comienzos de la década del 2000, existe preocupación para elaborar estrategias que mejoren la retención de los estudiantes y lograr su graduación dentro de los plazos estipulados para cada carrera. Sin embargo para García de Fanelli (2015) el rendimiento académico de los estudiantes y la probabilidad de abandono de la carrera se encuentran asociados con la experiencia educativa previa, reflejada en el promedio de calificaciones y los logros académicos y sociales alcanzados en el nivel medio. De esa manera, la educación superior sería una continuidad de sus desempeños anteriores. Cuán importante resulta este aporte a la hora de analizar los niveles de profundización en que se estructura el conocimiento en el Plan de Estudio de la Carrera. Niveles que implican un grado de complejidad epistemológico creciente, y que debieran estar en consonancia con las habilidades cognitivas y emocionales de los estudiantes. Sin embargo en este cruce de complejidades, se visibilizan—a partir de los relatos de los estudiantes-, la existencia de lo que en este trabajo se denominará “nodos epistemológicos y metodológicos del mapa curricular”. Estos refieren a los distintos enlaces y conexiones cruciales caracterizados por un grado de complejidad significativo en que se conforman las estructuras semánticas y sintácticas de los campos disciplinares, especialmente en el tercer año de la Carrera. Se suma a ello, los niveles de exigencias académicas que necesitan de estructuras cognitivas pre-existentes acordes a dichos requerimientos; y que en ocasiones no son correspondidos. Así lo señalaban los relatos “[...] En el Ciclo de Conocimientos Básicos Profesionales se ubica la asignatura que fue la causa de mayor dificultad, y corresponde al 3er año de la Carrera”; “[...] la asignatura (se resguarda la identidad de la asignatura) es muy compleja y el final muy exigente”. De esta manera conviven la complejidad epistemológica y metodológica del campo disciplinar, con los niveles de exigencia académica requeridos y las estructuras cognitivas reales de los estudiantes. Como se puede inferir, el ingreso irrestricto y la gratuidad de la educación superior no garantizan por sí solos las condiciones de igualdad y

equidad, cuando se presentan otros aspectos condicionantes tales como la diferencia entre el capital cultural y simbólico exigido para permanecer como alumno regular en la universidad y el capital real que poseen los estudiantes al momento del ingreso y permanencia (Boulet, 2005). Este es un desafío institucional que requiere de un trabajo interdisciplinario en torno a la estructuración de los niveles de conocimiento en la Carrera.

4. De los Factores Exógenos

4.1. El género y la división social del trabajo

En el relato de vida emerge la categoría género en tanto categoría histórica y social acerca de los roles, identidades y valores que son atribuidos a varones y mujeres, e internalizadas mediante los procesos de socialización. Rosaldo (1979:160), introduce la distinción entre lo doméstico y lo público, explicando que la asimetría entre mujeres y hombres no puede entenderse en términos biológicos, sino como algo universal de la experiencia humana. Y este algo, es el rol de las mujeres como madres y cuidadoras (Bergesio, 2001). Así lo expresan las estudiantes en sus relatos: “[...] En mi situación de cuidadora, opto por estudiar en casa y rendir libre las materias. Me matriculé este año con la intención de recursar, pero al ver la carga horaria de (se resguarda la identidad de la asignatura) se me hacía imposible”; “[...] No pude retomar la carrera, no teníamos un peso, teníamos que trabajar, la maternidad me pego mal, me sentía muy vulnerable, muy insegura, estábamos solos con mi pareja y de pronto 2 hijos; yo de niños no sabía nada, nada, no era mi sueño ser mamá, pero mi responsabilidad se volcó a ellos”, “[...] Agro es sinónimo de fecundidad para mí”. Lamarca Lapuente (2002:37) refiriéndose al carácter androcéntrico del proceso globalizador, plantea que los basamentos ideológicos sobre los que se asienta el proceso globalizador siguen siendo patriarcales y legitimadores de desigualdades de género. Un ejemplo de ello es la división sexual del trabajo, que se corresponde con la separación de espacio público y espacio privado, y la adscripción de la mujer al espacio privado: “[...] A mi marido le daban horario de consulta a la hora que él salía de trabajar a las 21/22 de la noche. Él se recibió pero yo me hice cargo, porque soy boluda así, de manejar la economía de la casa, la educación de mis hijos. La maternidad me llevó puesta, recién hace unos 10 años logré paulatinamente y con mucha terapia ir soltando a mis hijos para que hagan la suya”; “[...] Mi pareja trabajaba y tenía en la cabeza recibirse, así que fui madre soltera a full, el tercer embarazo fue complicado, porque eran todos por cesárea. Agus nació con problemas de salud y eso me partió en dos, el solo contacto que tenía con mi Facu era la ayudantía, y mi jefa de (resguardamos el nombre de la docente) no me bancaba”. Por su parte Barbieri (2008:238), afirma que las mujeres no han logrado resolver la tensión cruzada de la doble demanda: si bien por un lado apuestan a un fuerte proyecto personal: “[...] Tengo la expectativa de cumplir con el ciclo básico, bachiller universitarios agropecuario”; por otro lado, sienten la trascendencia de la

maternidad y las obligaciones derivadas de la misma, siendo las principales responsables de las tareas reproductivas familiares. De esta manera, la mujer llega a verse absorbida predominantemente por las actividades domésticas a causa de su rol de madre (Romero, 2017) “[...] No sé cómo explicar esto, pero no tenía posibilidad de manejar mis tiempos para cuidar a mis hijas”. También aparece en el relato: sueños, nostalgias y deseos tendientes a contrarrestar las frustraciones personales, advirtiendo de esta manera el surgimiento de un mandato emancipador en torno a la figura de una mujer con ansias de empoderamiento en la actividad privada y en la profesión: “[...] no me voy a morir sin ser Ingeniera Agrónoma”.

5. Conclusiones

Retomando el objetivo inicial del cual se parte en este trabajo, orientado a reconstruir los relatos de vida académicos de estudiantes que interrumpieron o abandonaron la carrera, se concluye que: se trata de alumnos que realizaron pasajes discontinuos por la universidad, debido a rupturas provocadas por el condicionamiento de factores endógenos y exógenos. Entre los primeros se destacan: la práctica docente y su relación con la dimensión interpersonal/vincular y las relaciones de poder; la flexibilidad del Plan de estudio y su relación con la enseñanza y la evaluación; el nivel de complejidad y exigencias de los campos disciplinares en el tercer año de la Carrera asociado a las estructuras cognitivas y capital cultural pre-existentes de los estudiantes. Entre los segundos sobresalen: los factores personales relacionados con la maternidad, el trabajo, las aspiraciones y los sueños personales. Estos aspectos son sugerente a la hora de pensar e implementar estrategias de acompañamiento académico que atiendan a estos factores en post de garantizar los procesos y dinámicas inclusivas que atiendan a desigualdades estructurales previas y a las diferencias de capital cultural y simbólico exigidos para ingresar, permanecer y egresar del sistema universitario. Atendiendo a estas necesidades y demandas la Facultad de Ciencias Agropecuarias de la UNC a partir del año 2013 desarrolla a través del área de Asesoría Pedagógica y en el año 2015, a través del Gabinete Psicopedagógico un conjunto de acciones tendientes a acompañar el ingreso, la permanencia y el egreso de estudiantes de la Carrera, como así también la adaptación y filiación institucional acorde a las exigencias demandadas. A saber: servicio de orientación y acompañamiento a las trayectorias académicas; atención a las diferentes etapas de transición estudiantil, abordando no sólo el ingreso, sino también el pre-ingreso y el egreso universitario;

abordaje de las situaciones de vulnerabilidad; promoción de vínculos solidarios e intergeneracionales; 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; desarrollo de estrategias y metodologías diversificadas e innovadoras de apoyo; trabajo en redes como uno

de los soportes fundamentales , involucrando otros actores institucionales, internos y externos que facilitan la legitimación de los procesos de intervención. Por otra parte, y al considerarse que en todo acto educativo están presentes no solo alumnos, sino también docentes, y que éstos últimos cumplen un rol vital en la generación de aprendizajes significativos, desde la Gestión Institucional, se implementó un dispositivo de Formación Pedagógica tendiente a fortalecer la enseñanza a través del dictado de cursos en el marco de la Especialización en Enseñanza de las Ciencias Agropecuarias; el seguimiento y evaluación de la Tarea Docente; el seguimiento y evaluación del Plan de Estudio, y el acompañamiento de las Prácticas Pedagógicas situadas.

Referencias Bibliográficas

- Anijovich, R. y Cappelletti, G. (2018). La evaluación como oportunidad. Buenos Aires. Editor Paidós. 155 pp.
- Ardoino, J. (2005): Pensar la educación desde una mirada epistemológica, Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas. Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- Barbieri, M. (2008) Representaciones de lo femenino en los 90. De madres e hijas, abuelas, tías y hermanas. Buenos Aires. Antropofagia.
- Bergesio, L. (2001) Mujeres visiblemente invisibilizadas. La antropología y los estudios de la división sexual del trabajo. Revista del Centro de Estudios Históricos e Interdisciplinarios sobre las mujeres. Temas de Mujeres. Año 2. Nro 2. . Facultad de Filosofía y Letras. Universidad nacional de Tucumán
- Boulet, P. (2005). La universidad y los otros. Revista Uni-Pluri/universidad. Vol 5, Número 3. pp 57-63. Universidad de Antioquía.
- Bourdieu, P. (1991) El sentido práctico. Edit. Madrid. Taurus.
- Fierro, B. Fortoul, L. Rosas (2000) Transformando la práctica docente : una propuesta basada en la investigación-acción . Maestros y Enseñanza. México. Paidós. <https://www.researchgate.net/publication/31679933>
- Drkos, J. (2018). Argentina 2003-2018. La lucha sigue.
- Foucault, M. (1984) Vigilar y Castigar. Nacimiento de la prisión. Madrid. Siglo
- García de Fanelli, A. (2015) Políticas institucionales para mejorar la retención y la graduación en las universidades nacionales argentinas. Debate Universitario / 7 (noviembre 2015).
- García Bacete, J.F.; Fortea Bagánun, M.A. (2005). Contrato didáctico o contrato de aprendizaje. Generalitat Valenciana. Concelleria D'empresa Universitat y Ciencia. <https://es.slideshare.net/guestbeed141/el-contrato-didctico-o-pedaggico>. Consultado el 18 de agosto de 2019.
- Guevara, H.F.; Belelli, S.; Castillo, G. (). Lentificación académica en estudiantes de la UNSJ; relaciones entre factores socioculturales iniciales y trayectorias académicas.
- Lamarca Lapuente, M.J. (2002). "Ella para él, él para el Estado y los tres para el mercado: globalización y género" En: Mundo Global. ¿Guerra global?. Buenos

Aires. Continente. En www.hipertexto.info/desglobaliza/portada.htm. Acceso 14 julio de 2007.

Lauretis, T. (1989). La Tecnología del género. Artículo tomado de *Technologies of Gender. Essays on Theory, Film and Fiction*. London, Macmillan Press, 1989, p.p. 1-30. Publicado en *Mora Revista del Área Interdisciplinaria de Estudios de la Mujer*. Nro 2. Noviembre 1996.

Mollis, M. (2016). La educación superior universitaria en los tiempos de Néstor y Cristina Kirchner. *Rev. Educ. Super. Surglob RESUR* N°1 ene- jul. 72-102 ISSN 2393-6789.

Plan de Estudio 2004 (2004). Facultad de Ciencias Agropecuarias. Universidad Nacional de Córdoba.

Romero, C. del H. (2017). *Estrategias De Reproducción Social De Mujeres Campesinas En Argentina. Un estudio de casos en la pedanía Pichanas y Municipio Quilino*. Madrid: Editorial Académica Española. Pag.386. Isbn 978-3-639-53908-0

Rosaldo, M. (1979). "Mujer, cultura y sociedad: una visión teórica". En: Harris, O. y Young, K. (eds.). *Antropología y feminismo*. Barcelona. Anagrama.

Rowlands, J. C. (1997). *Questioning Empowerment. Working with Women in Honduras*. Oxfam.

Terigi, F. (2009). *Las trayectorias escolares. Del problema individual al desafío de política educativa*. Ministerio de Educación de la Nación. XXI.

Innovando en nuevas metodologías para la enseñanza de la física en estudiantes universitarios (ii): articulación, adecuaciones e innovación en el acompañamiento académico.

Línea Temática: 4. Prácticas de integración universitaria para la reducción del abandono (Las tutorías-mentorías)

Álvaro Samuel Jiménez Figueroa ajimenez@uct.cl Chile
Universidad Católica de Temuco (UCT)

Resumen

En vista de la alta reprobación histórica en los cursos de física para ingeniería civil informática y física I para ingenierías civiles (59% de reprobación entre el 2016 y 2017), para la facultad de ingeniería de la Universidad Católica de Temuco (UCT), la Dirección de Acompañamiento Académico y Socioemocional (DAAS) en articulación con el Departamento de Matemáticas y Físicas (DMF) han decidido implementar estrategias cuyos objetivos son potenciar el aprendizaje significativo de los estudiantes en pro de una mejor aceptación y comprensión de los; contenidos, fenómenos y aplicaciones de las unidades de competencias de estos cursos.

En el trabajo anterior: “Innovando en nuevas metodologías para la enseñanza de la física en estudiantes universitarios” (2018), se mostró la estandarización de la tutoría, (aprendizaje entre pares), estrategia que hoy en día se ha consagrado, y también la implementación de talleres académicos, los cuales son divididos en clases de ejercicios y prácticas guiadas.

El equipo de trabajo planteó la siguiente problemática: ¿Cómo podemos lograr que los estudiantes den mayor relevancia a los talleres académicos, y a su vez, puedan con esto, lograr aprendizajes significativos?

Los talleres académicos han continuado como se describió anteriormente (2018), no obstante, ahora esta estrategia hace parte formal del curso y está incluida en su programa. El equipo decidió cambiar uno de los instrumentos de evaluación utilizados en los cursos, para poder dar alcance a la problemática planteada en la pregunta anterior, dicho cambio fue gracias al trabajo de los talleres académicos, y permitió entrar en un ciclo de mejora continua, de calidad, que busca disminuir el abandono. Antiguamente los estudiantes eran evaluados mediante tres pruebas de aplicación, una nota de laboratorio y tareas por unidad, el año 2019 se decidió cambiar el instrumento de las tareas por un método de evaluación desde el acompañamiento académico.

Pues bien, el profesor que realiza los talleres, es ahora responsable de evaluar a los estudiantes con un porcentaje del 20% del curso, así, los estudiantes después de cada ciclo de talleres deben entregar un vídeo con un ejercicio creado por ellos o sacado desde la bibliografía oficial, que debe ser resuelto y explicado por quienes participen; la meta es lograr utilizar todos los vídeos que alcancen la nota máxima en un canal de Youtube que luego pueda servir a los estudiantes que rendirán el curso en el futuro, así generar un repositorio de vídeos de los estudiantes para los estudiantes, centrado en el aprendizaje entre pares. Entendemos, como dice Paulo Freire, que la evaluación es un proceso y, además, desde la pedagogía crítica, infiere un compromiso por parte del estudiante. Se han notado, en la evolución del acompañamiento académico en física, aumentos de las asistencias. Desde el año 2017, comenzando con 5 talleres y un registro de 34 asistencias, llegando el primer semestre del año 2019 a realizar 51 sesiones para física I con un registro total de 238 asistencias, mientras que para el curso de física se han realizado 20 talleres con un registro de 195 asistencias.

Durante el semestre se recibieron más de 100 vídeos por parte de los estudiantes de las unidades que fueron trabajadas en el curso, teniendo ya, un repositorio de más de 20 vídeos, que según la rúbrica de evaluación pueden alojarse en la plataforma antes mencionada.

En el trabajo, se detallarán las acciones tomadas para llegar a la meta final propuesta, se entregará mediante la estadística descriptiva, comparaciones con las asistencias, las calificaciones finales obtenidas y como se logró llegar al repositorio de vídeos.

Descriptor o Palabras Clave: Retención, Física para Ingenierías, Talleres Académicos, Evaluación, Acompañamiento Académico.

1.- Introducción:

Desde el año 2017 la DAAS ha trabajado en la búsqueda constante de estrategias que puedan hacer que los estudiantes puedan desarrollar las competencias aplicadas en los cursos críticos (con reprobación mayor al 30%) que se dictan en primer año.

El año 2018, en articulación con el DMF de la universidad se logró llegar a acuerdos para crear una nueva metodología de talleres para el curso de Física I que es dictado en ingenierías civiles y que posee una alta tasa de reprobación, pues bien, esta metodología fue descrita en el trabajo “Innovando en nuevas metodologías para la enseñanza de la física en estudiantes universitarios” presentado en la octava conferencia CLABES, Panamá (2018), no obstante, a esta estrategia se le han realizado modificaciones, que se consideran muy relevantes para el estudiante al momento de enfrentar el curso. Estas modificaciones están basadas en la evaluación del acompañamiento académico,

pues bien, desde el primer semestre del año 2019 entonces, al profesor que realiza los talleres académicos le corresponde evaluar un 20% del curso. Veremos como las últimas adecuaciones realizadas han influido en el aumento de la asistencia y de los promedios finales de los estudiantes, así también, como han evolucionado las estrategias en física para la facultad de ingeniería entendiéndolo a esta como una ciencia necesaria y de manejo imprescindible para los estudiantes una vez que se hayan titulado y que si afrontamos el abandono desde una perspectiva global lograremos comprender que solo se logrará un cierto grado de éxito en su reducción si todos los agentes de la comunidad académica se sienten involucrados (Casaravilla, Del Campo, García, Torralba, 2017).

2.- Contextualización:

Las asignaturas de física I para ingenierías civiles y física para ingeniería civil informática, son asignaturas críticas y complejas de abordar. La Facultad de Ingeniería de la UCT se caracteriza por tener estudiantes que provienen de distintos contextos educativos, sociales, económicos, étnicos y de ingreso (Jiménez, 2018). Dado que

poseen concepciones previas diversas y, además, no todos llegan desde la educación secundaria con las herramientas de base que se requieren para enfrentar estos cursos; sus dificultades, van desde lo matemático hasta lo conceptual, por lo que se hace imprescindible, generar estrategias que permitan la re-significación de conceptos y nivelación de los estudiantes, es por esto, que desde el año 2017 se han implementado dos estrategias que otorgan herramientas adicionales al estudiantes, éstas dos estrategias son la tutoría par y los talleres académicos. El año 2018, se decidió estandarizar la tutoría par, es decir, que todas las tutorías funcionaran en base a la misma guía de ejercicios preparada por el profesor a cargo del curso y que los tutores pares tuvieran acceso a la pauta de esta para poder ser más efectivos al momento de intervenir; por otro lado, dos semanas antes de cada evaluación de cátedra, el profesional de la DAAS está encargado de intervenir mediante los talleres académicos, que están divididos en dos instancias; la clase de ejercicios y la práctica guiada, entonces, en la clase de ejercicios el profesional de acompañamiento es el encargado de realizar una clase, en donde se resuelven a los estudiantes, una lista de ejercicios que son aplicaciones directas de la cátedra y que tiene como finalidad, enseñar estrategias de análisis y resolución de problemas.

La semana siguiente se realiza la práctica guiada, actividad en la cual el estudiante es ahora el encargado de trabajar una lista de ejercicios, de manera individual o grupal, de modo que puedan discutir diversas estrategias de resolución de problemas, en esta modalidad el profesor actúa como un mediador del aprendizaje en donde orienta a los asistentes para que logren la resolución de problemas. Para ambas modalidades se definieron distintos horarios que buscaron promover la asistencia de los estudiantes.

Para llevar a cabo este proceso, fue determinante reunirse semana a semana con los docentes de cátedra, con el propósito de que el profesional de

acompañamiento esté interiorizado en el curso y en las actividades que se realizan.

El objetivo de implementar esta metodología fue contribuir al logro de resultados de aprendizaje de los estudiantes mediante la acción profesional (talleres académicos), promoviendo la gestión del aprendizaje y utilizando técnicas instruccionales estandarizadas y en la inclusión de los distintos miembros del acompañamiento académico, todo esto, con la finalidad de promover la retención de los estudiantes, a raíz de que en la Enseñanza Superior, muchos estudiantes abandonan sus estudios, pues no logran adaptarse a las nuevas condiciones (Arrieta, Garrido, 2014).

3.- Metodología y evaluación:

Hasta el año 2018 el curso se evaluaba mediante cinco instancias, cada una con un 20% de ponderación, las cuales correspondían a tres evaluaciones de cátedra, el promedio de laboratorios y promedio de tareas, no obstante, los profesores de cátedra notaron que la estrategia de tareas no estaba siendo efectiva para los estudiantes, pues finalmente, no estaba generando aprendizajes significativos, dado que estos no llegaban bien preparados a las evaluaciones, a raíz de esto se tomó la decisión de cambiar esta arista de evaluación y de este modo, este 20% paso a ser parte de los talleres académicos, es decir, el profesor que realiza los talleres académicos ahora es el responsable de evaluar.

La evaluación, busca, además de que el estudiante adquiera conocimientos disciplinares, fomentar la creatividad y su capacidad de explicar, por lo que se tomó la decisión de evaluar a los estudiantes mediante la entrega de vídeos con ejercicios resueltos.

Por cada unidad, y antes de cada evaluación de cátedra, los estudiantes deben definir un grupo de no más de tres participantes, los cuales tendrán que preparar un problema, inventado o sacado de la bibliografía oficial (biblioteca UCT), resolverlo y grabar su resolución en un vídeo que más tarde será evaluado por el profesional de acompañamiento, de este modo, los que realicen vídeos inventados, deben hacerlos en la misma línea de los problemas vistos en los talleres académicos, así, el promedio de tres vídeos, correspondiente a las tres unidades del curso tributa en una nota para la asignatura. Finalmente, los vídeos que tengan la nota máxima, o puedan ser reparables (pequeños errores que puedan ser editados) son alojados en un repositorio que será compartido con los estudiantes que rindan el curso posteriormente, de este modo, centrados en el aprendizaje entre pares, generar un insumo adicional para el aprendizaje de los contenidos.

Los vídeos son evaluados mediante una rúbrica de evaluación que en general se basa en evaluar la calidad audiovisual, el tiempo (que no sobrepase los 10

minutos) los modelos y algoritmos utilizados, el atractivo, la participación de los estudiantes del grupo, la complejidad y originalidad del problema.

Esta modalidad fue aplicada en los cursos de física I para ingenierías civiles y de física para ingeniería civil informática (pilotaje), no obstante, por la cantidad de datos, los análisis que siguen serán solo para física I.

4.- Evolución de la asistencia y participantes

El segundo semestre del año 2017 comenzó la intervención para el curso de física I. Este año, la DAAS actuó sin la articulación del DMF realizando talleres abiertos a la facultad de ingeniería que buscaban la comprensión de contenidos para los estudiantes. El año 2018, se logró la articulación con el DMF con lo que se generó la metodología de las clases de ejercicios y prácticas guiadas con un material oficial del curso. El año 2019, este acompañamiento logró tener una incidencia en la calificación de los estudiantes y en la actualidad hace parte del programa del curso.

La evolución de la asistencia y los participantes se puede observar en la tabla número 1, desde el año 2017 hasta la actualidad, ha aumentado tanto la cantidad de talleres ofertados como la asistencia y participación de los estudiantes. Cabe destacar que el año 2019 se ha logrado un record de asistencia y de participantes

Año - Semestre	Talleres ofertados	Asistencia total	Participantes
2017-2	5	34	20
2018-1	36	127	50
2018-2	28	118	40
2019-1	51	238	71

Tabla 1: Talleres ofertados, asistencia total y participantes por semestre para el curso de física I, facultad de ingeniería.

5.- Evolución de la deserción

Se realizó, además, un análisis descriptivo de la deserción de los estudiantes versus la cantidad de inscritos en el curso y los participantes en los talleres (gráfico 1), podemos ver que la cantidad de estudiantes inscritos en el curso ha disminuido, no obstante, ha aumentado la participación en los talleres, y también, ha disminuido la deserción general de los estudiantes, en porcentajes, la deserción decayó desde un 29,49% (2018-1) a un 19,54% (2019-1). Para determinar si un estudiante realizó abandono del curso, se usó como criterio a todos aquellos que se inscribieron, rindieron solo una evaluación y luego no asistieron a ninguna otra actividad.

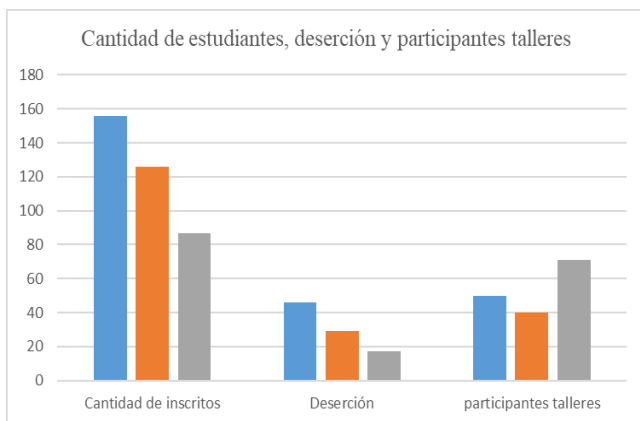


Gráfico 1: Cantidad de inscritos en el curso, estudiantes que desertaron y participantes de los talleres, desde el primer semestre 2018 hasta el primer semestre 2019.

6.- Evolución de la asistencia y calificaciones finales

Para realizar un análisis de la asistencia y calificaciones se han definido 3 familias de estudiantes, la familia A, B y C. La familia A son estudiantes que asistieron a 3 o más talleres durante el semestre, la familia B, 1 o 2 talleres durante el semestre y la familia C, son los estudiantes que no asistieron a ningún taller durante el semestre.

Con respecto a la asistencia, se puede decir que los estudiantes pertenecientes a la familia A, desde el segundo semestre del año 2018 hasta la fecha han aumentado y, en consecuencia, han disminuido los estudiantes de la familia C, manteniéndose cierta estabilidad en la familia B, todo este análisis se puede ver en la tabla número 3.

FAMILIA	2018-1	2018-2	2019-1	N
A	21	16	48	156
B	29	24	23	126
C	106	86	16	87

Tabla 2: Asistencias por familia para cada semestre

Se analizaron, además, las notas por familia en todo el periodo de tiempo que ha comprendido la intervención, el promedio general de los estudiantes que han rendido el curso desde el año 2018 hasta la fecha es de 3,47 (en escala de 1 a 7, donde se aprueba con 4), no obstante en el gráfico número 2 se puede observar la diferencia significativa de la familia A por sobre el promedio, la familia B, una leve alza y la familia C, por debajo del promedio, sin embargo, la única familia que posee un promedio de notas de aprobación es la familia A.

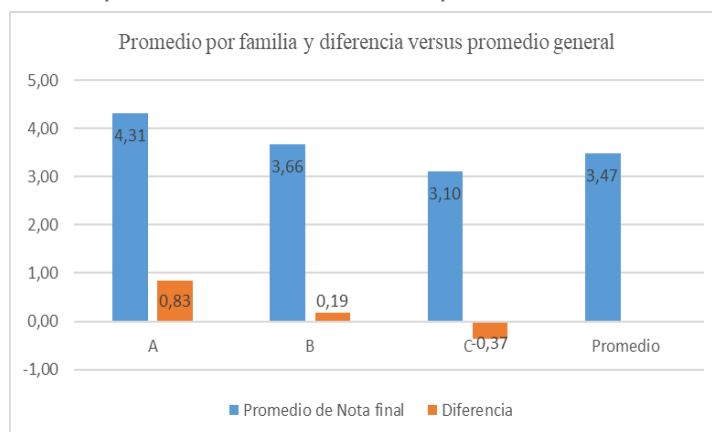
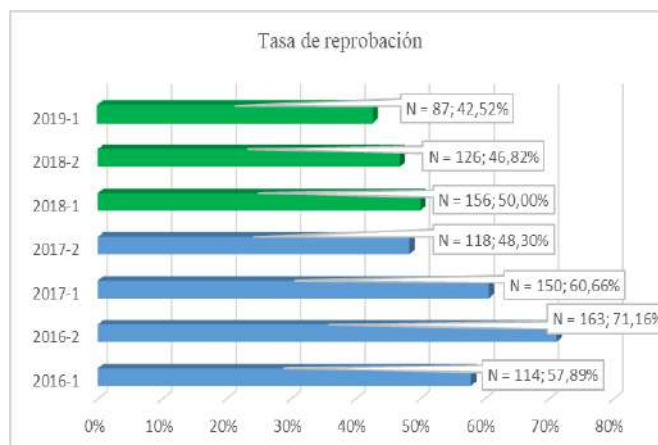


Gráfico 2: Promedio de notas por familia y diferencia por sobre el promedio general, para los semestres 2018-1, 2018-2 y 2019-1

7.- Tasas de reprobación

Las tasas de reprobación del curso se encuentran por debajo del 60%, desde el segundo semestre del año 2018, obteniéndose el semestre recién pasado, una tasa del 42,52%. Todo esto puede ser visto en la gráfica número 3, Cabe destacar que para el 2019-1 la mayor cantidad de estudiantes aprobados se



encontraba en la familia A y B.

Gráfico 3: Tasa de reprobación del curso desde el año 2016 hasta el 2019

8.- Discusión, conclusiones y análisis de resultados:

Los datos indican que existen diferencias en general en los grupos, es decir, que el rendimiento de los estudiantes es distinto si van o no a los talleres académicos (tabla 3), quedamos a la discusión latente de la deserción y la familia C, es decir,

bajo que parámetros, en este ciclo de mejora continua podemos resolver el problema de la deserción del curso y de los estudiantes que no asisten a ningún tipo de taller, es importante a su vez, entender que en el perfil de los estudiantes de la cohorte 2019 para la UCT, 3 de cada 4 estudiantes cuentan con escasos o nulos referentes de la educación universitaria (Del Valle, 2019). Por otro lado, el error de los datos calculados en el estadígrafo ANOVA es aproximadamente cercano al 1%, lo que nos dice que los datos son confiables por lo que permite la toma de decisiones y adecuaciones que buscan reducir las tasas de reprobación y abandono, debido a que el abandono escolar en la educación superior se ha convertido en un tema de alcance mundial (Campillo, Martínez, León, 2016).

Tabla 3: Comparación de las diferencias para los datos procesados, ANOVA

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Entre grupos	82,672	2	41,336	21,710	,000
Dentro de grupos	634,024	333	1,904		
Total	716,697	335			

Referencias

Casaravilla, A., Del Campo, J., García, A., & Torralba, R. (2017). Análisis del abandono en estudios de ingeniería y arquitectura en la universidad politécnica de Madrid. *Congresos CLABES*. Recuperado a partir de <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1464>

Arrieta, M., Garrido, S. (2014). Paso de la Enseñanza Media a la Educación Superior. *Congresos CLABES*, 0. Recuperado de <http://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/982>

Jiménez Figueroa, Álvaro. (2018). Innovando En Nuevas Metodologías Para La Enseñanza De La Física En Estudiantes Universitarios. *Congresos CLABES*. Recuperado a partir de <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/2036>

Labrandero Campillo, M., Guerrero Martínez, J., & León Manfler, R. M. (2016). Prácticas de integración para disminuir el abandono estudiantil en la educación superior. *Congresos CLABES*. Recuperado a partir de <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/960>

Del Valle, R. (2019). Perfil de ingreso cohorte 2019. Temuco, Chile: Dirección General de Inclusión y Acompañamiento Académico

ESTRATEGIAS PARA LA PERMANENCIA ESTUDIANTIL

— Caso de Estudio: Maestría en Gestión de la Tecnología Educativa - UDES.

Línea 4. Prácticas de integración universitaria para la reducción del abandono.

Rosa Elvia Quintero Guasca
rosa.quintero@cvudes.edu.co
Colombia Universidad de Santander
Mónica Cristancho García
monica.cristancho@cvudes.edu.co
Colombia Universidad de Santander
Maribel Avellaneda Nieves
maribel.avellaneda@cvudes.edu.co
Colombia Universidad de Santander

Resumen. La deserción es un problema presente en todas las instituciones de educación. En programas académicos en metodología virtual es un fenómeno mucho mayor, por cuanto existen factores particulares que inciden en el abandono. La ausencia de formulación de estrategias basadas en el análisis de las causas que generan deserción y/o retención de estudiantes se traslada a programas académicos de posgrado desarrollados en metodología virtual.

El ejercicio investigativo se centró en la inquietud sobre ¿cómo contribuir a la permanencia de los estudiantes y disminuir la deserción en el programa virtual Maestría de la Tecnología Educativa de la Universidad de Santander?. Los referentes históricos, legales e investigativos corresponden con el nivel de formación y la metodología del programa académico; se analizaron las causas por las cuales estudiantes deciden abandonar o suspender sus estudios, de igual forma, se analizó la percepción de estudiantes activos, personal administrativo y directivo sobre causas o motivos que pueden influir en el abandono.

Como resultado se identificaron variables de tipo individual, académico, institucional, socioeconómico y tecnológico, que afectan el comportamiento de la deserción según población, contexto, metodología y nivel de estudio; se analizó la deserción, permanencia y retención de estudiantes del programa en el período 2013-2017 en una población de 15.636 estudiantes, evidenciándose una deserción de 3.47% frente a una retención 96.53% y se formularon estrategias enfocadas en cuatro áreas de gestión: académica, docente, tecnológica y administrativa, lo anterior, gracias a la revisión de literatura sobre el tema, los adelantos y proyectos que el Ministerio de Educación Nacional ha fomentado con base en experiencias y buenas prácticas de otras Instituciones de Educación Superior nacionales como internacionales.

Las estrategias propuestas están compuestas por elementos necesarios para su formulación y futura aplicación, como son: objetivo, alcance, recursos, indicadores de gestión, acciones, áreas de gestión (responsables), factores determinantes de deserción que se contrarrestan con la estrategia propuesta, matriz DOFA y beneficios que se pueden lograr con la implementación de cada estrategia.

Este estudio contribuye a la permanencia de estudiantes en programas con metodología virtual, dada la importancia que tiene para las Instituciones de Educación Superior, el reconocimiento de las características diferenciadoras de la población en su contexto social, cultural y académico en el cual se desenvuelven los estudiantes, y sobre todo las particularidades de la metodología virtual en exigencia y mayor dedicación, no solo del estudiante, sino de todas las áreas de gestión de la Institución.

Descriptor o Palabras Clave: Formación Virtual, E-Learning, Deserción Estudiantil, Permanencia Estudiantil, Tecnología Educativa.

1. *Introducción*

La ausencia de formulación de estrategias basadas en el análisis de las causas que generan deserción y/o retención de estudiantes en el programa académico de “Maestría en Gestión de la Tecnología Educativa”, fue el problema abordado dada la importancia de conocer las motivaciones por las cuales los estudiantes deciden abandonar sus estudios, factor fundamental para la Universidad de Santander, considerando las consecuencias de la deserción y/o permanencia que repercuten en sus indicadores de gestión, especialmente en el programa que lidera a nivel nacional por considerar un volumen significativo de estudiantes y por realizarse en metodología 100% virtual.

Existen estudios sobre las causas que influyen en la decisión de abandono. Se ha avanzado en la definición de modelos anti-deserción, estrategias marco para fomentar la permanencia pensando más en la prevención que en la corrección. Se destacan resultados de investigaciones a nivel nacional e internacional como son los “Determinantes de la Deserción” realizada en 2014 por el Centro de Estudios sobre Desarrollo Económico CEDE de la Universidad de los Andes; estudios sobre “Repitencia y Deserción Universitaria en América Latina” liderado por Centro Interuniversitario de Desarrollo –CINDA e Instituto de Educación Superior para América Latina y el Caribe –IESALC– UNESCO. Otros estudios como la “Deserción y Retención Universitaria” de Fernández Hileman en 2014, de igual forma “Localizar el sujeto y la subjetividad en la prevención de la deserción en la educación superior” realizado por Ledesma Soto en 2015 y, el de Rodríguez Rodríguez, de 2010 “Permanencia estudiantil en programas de posgrados de la Universidad Nacional de Colombia” donde muestra la influencia

y la necesidad de tener en cuenta los determinantes de la deserción. Torres Guevara, L. E, en su “Estado del arte de la retención de estudiantes de la Educación Superior” publicado en 2010, brinda pautas para fundamentar la importancia que revierte analizar la deserción como la permanencia académica.

1.1. Referentes

En Colombia, el Gobierno Nacional en su interés por fomentar la permanencia estudiantil y afrontar los índices de deserción, apoya las buenas prácticas de gestión y el intercambio de experiencias, para ello establece pautas y normativas formalizadas en Planes de Educación, Planes de Desarrollo, Agendas, Acuerdos y otros lineamientos orientadores que permiten aumentar la cobertura, la calidad y la eficiencia del sistema. El Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2026, define lineamientos estratégicos para el desarrollo de desafíos relacionados con el fomento a la permanencia estudiantil, asimismo el MEN en coherencia con el Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018 presenta un instrumento que proporciona estrategias, acciones y herramientas que guían a las Instituciones de Educación Superior en el diseño de la implementación de un modelo de gestión de la permanencia y graduación estudiantil eficiente, enmarcado en el mejoramiento de la calidad de la educación superior.

En el Decreto 1075 del Ministerio de Educación Nacional como el Consejo Nacional de Acreditación CNA, dentro de sus lineamientos se reglamentan algunos aspectos relacionados con el seguimiento, evaluación y control de la deserción, permanencia y retención de estudiantes, fomentando el uso de sistemas institucionales y propios en la IES para su análisis y generación de acciones. Entre otros avances, se destaca el realizado por la Subdirección de Desarrollo Sectorial del MEN, en 2015 recopiló la gestión realizada por 15 Universidades y dos Secretarías de Educación, presentando experiencias representativas para promover la permanencia y graduación estudiantil en educación superior, centradas en temáticas como la sensibilización y posicionamiento del tema, cultura de la información, el mejoramiento de la calidad, la gestión de recursos, el fortalecimiento de programas de permanencia y el compromiso de las familias. Internacionalmente, la Universidad Abierta para Adultos (UAPA) y el Observatorio de la Educación Virtual en América Latina y el Caribe, en colaboración con el Consorcio Red de Educación a Distancia (CREAD), Asociación Iberoamericana de Educación a Distancia (AIESAD) y Unión de Universidades de América Latina (UDUAL), buscan contribuir al proceso de reflexión sobre la problemática de la deserción estudiantil en la educación a distancia en América Latina y el Caribe; en 2009 se recopilaron reflexiones de diversas comunidades académicas, instituciones y gobiernos de América Latina y el Caribe que permiten ampliar e innovar las investigaciones sobre la temática.

La Universidad de Santander cuenta con el Programa de Acompañamiento para el Ingreso y Permanencia Estudiantil – PAIPE, adscrito a la Vicerrectoría de Asuntos Estudiantiles y Egresados, con el cual busca promover programas y acciones que permitan incrementar la permanencia de los estudiantes por medio de programas de acompañamiento para el logro de la excelencia académica. (Universidad de Santander, 2016).

1.2. Deserción y Permanencia

Para aproximarse al análisis del tema, se precisa la definición y alcance de los conceptos deserción y permanencia estudiantil, extraídas del glosario del Sistema para la Prevención de la Deserción en las Instituciones de Educación Superior SPADIES.

Deserción: estado de un estudiante que de manera voluntaria o forzosa no registra matrícula por dos o más períodos académicos consecutivos del programa en el que se matriculó; y no se encuentra como graduado, o retirado por motivos disciplinarios. La deserción es el resultado del efecto de diferentes factores como individuales, académicos, institucionales, y socioeconómicos.

Permanencia Estudiantil: comprende la iniciativa permanente de las Instituciones de Educación, para la generación de estrategias de fortalecimiento en la capacidad institucional, que contribuyan a disminuir las tasas de deserción.

La Universidad de Santander, en su Reglamento de Posgrados, Artículo 35 trata el tema “Abandono del programa académico y retiro temporal del estudiante”. Para ello, establece novedades académicas con estudiantes a quienes se les denomina desertores, así: *Retiro Voluntario del Programa*. Estudiantes que deciden abandonar sus estudios, independientemente de la razón o causa que los lleve a tomar dicha decisión. *Suspensión de Plan de Estudios*. Estudiantes que deciden suspender su plan de estudios, esta autorización se otorga por dos años.

1.3 Metodología de investigación, población, muestra, recolección de información

La metodología aplicada fue cuantitativa descriptiva, se enfocó en recolectar y analizar datos estadísticos existentes sobre el programa académico y el comportamiento de la permanencia y deserción de los estudiantes durante un periodo determinado. Desde su inicio en 2013 a diciembre de 2017 el programa académico matriculó 15.636 estudiantes, registró 543 retiros de estudiantes y 1.003 suspensiones del plan de estudios. La muestra calculada es 308 considerando una población de 1546 desertores reales y potenciales.

Los instrumentos de recolección fueron aplicados a la población estudiantil desertora, a profesores del programa, estudiantes activos, directivos y personal administrativo del programa académico y del Centro de Educación Virtual. El

análisis estadístico abordó correlaciones entre variables como edad, género, ubicación geográfica, estrato, zona de residencia, situación laboral, nivel de ingresos, tipo y calidad de conexión a internet y herramientas tecnológicas usadas para el desarrollo de los estudios.

2. *Deserción y Permanencia Estudiantil en el Programa Académico "Maestría en Gestión de la Tecnología Educativa"*

2.1. Deserción Estudiantil

El Programa Académico "Maestría en Gestión de la Tecnología Educativa", en los períodos 2013- 2017, evidencia una deserción estudiantil del 3.47% equivalente a 543 estudiantes que han abandonado su proceso de formación, dificultando el cumplimiento de metas institucionales y del programa. Los indicadores de deserción del programa son inferiores al promedio nacional relacionado para nivel "universitario" en los períodos 2007-2015 cuya deserción anual es de 11.20%, y especialmente al promedio relacionado en los programas con metodología virtual en los períodos 2006-2016 cuya deserción anual es de 26.01%, además de estar por debajo de las tasas de deserción anual de Reino Unido (8.6%), Brasil (18%) y Estados Unidos (18.3%) para el período 2014, según los referentes nacionales del Ministerio de Educación Nacional. Pese a estos indicadores, se viabilizan oportunidades de seguimiento a la inactividad académica de los estudiantes evitando posibles retiros del programa.

Gráfica 1. Deserción en el Programa Académico



En el análisis de los determinantes de deserción en el programa académico, la comunidad encuestada (Directivos-Administrativos, Profesores, Estudiantes Activos, Estudiantes Retirados y Estudiantes Suspendidos) formuló opiniones alrededor de los siguientes factores:

INDIVIDUALES	Disponibilidad de tiempo para estudiar, Condiciones de salud, Condiciones Personales, Cambios en su motivación para continuar con los estudios
SOCIOECONÓMICOS	Limitaciones económicas para cumplir con los costos de matrícula y pecuniarios, Condiciones laborales y ocupacionales, Condiciones sociopolíticas, Relaciones interpersonales con dificultades hacia a profesores y/o estudiantes, Condiciones climáticas.
ACADÉMICOS	Conocimientos previos sobre las temáticas del programa, Dificultad en el desarrollo y evaluación de las actividades de aprendizaje, Cumplimiento de requisitos académicos, Plan de Estudio, Otras opciones de estudio, Dificultad para aplicar aprendizajes en su contexto laboral y profesional.
TECNOLÓGICOS	Dificultad en conexión a Internet, Dificultad de acceso a herramientas tecnológicas, Manejo de plataforma y/o herramientas virtuales, Dificultad en uso de tecnología para aplicación en su contexto laboral o profesional, Disponibilidad y funcionalidad a plataforma virtual y herramientas tecnológicas sobre las cuales la Universidad le brinda acceso, Soporte técnico a usuarios.
INSTITUCIONALES	Procesos administrativos: atención a estudiantes, certificaciones, Seguimiento y acompañamiento de profesores, Recursos bibliográficos, Canales de atención a usuarios

Los resultados de las encuestas evidencian que los determinantes de deserción con mayor incidencia en la comunidad, corresponden a factores de carácter individual (27.37%), socioeconómico (21.71%) y tecnológico (18.86%), mientras que los factores académicos (18.56%) e institucionales (13.49%) se consideran de menor relevancia; sin embargo, en cualquiera de las situaciones se posibilita al programa académico para manejar estrategias que contrarresten los diversos aspectos que conllevan a esta toma de decisiones por parte de los estudiantes.

FACTORES	Directivos Administrativos (11)	Profesores (124)	Estudiantes Activos (1.509)	Estudiantes Retirados (75)	Estudiantes Suspendidos (93)	Promedio General
Individuales	26,36%	26,10%	24,92%	28,68%	30,79%	27,37%
Socioeconómico	20,00%	18,25%	23,13%	22,43%	24,76%	21,71%
Tecnológicos	21,82%	24,97%	16,45%	13,60%	17,46%	18,86%
Académicos	21,82%	18,76%	19,82%	16,54%	15,87%	18,56%
Institucionales	10,00%	11,93%	15,68%	18,75%	11,11%	13,49%
TOTALES	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%

Tabla 1. Determinantes de la Deserción en el Programa Académico

2.1. Permanencia Estudiantil

Las políticas para intervenir la deserción y aumentar la permanencia, en consonancia con la tendencia mundial, hacen parte de los grandes esfuerzos del Estado colombiano por aumentar la cobertura de la educación superior y asegurar el incremento de ciudadanos vinculados a las universidades públicas y privadas, y a los institutos de educación técnica y tecnológica. Lo anterior se fundamenta en un tránsito de enfoques, desde la prevención de la deserción y mortalidad académica, a la promoción de la permanencia desde la retención (capacidad institucional de generar un contexto que permita que el estudiante se mantenga) y la persistencia (condición motivacional del estudiante), basada en enfoques centrados en la interacción del estudiante con el contexto y actores institucionales.

Persistencia Estudiantil. El Programa Académico “Maestría en Gestión de la Tecnología Educativa” durante los períodos 2013-2017 evidencia un incremento anual en sus matrículas en coherencia con las tendencias nacionales de matrícula en programas de maestría; los cuales registran indicadores de matrículas de 277.718 estudiantes frente a 73.563 estudiantes graduados, correspondientes a 3.844 matriculados / 1.690 graduados de programas con metodología a distancia, 16.846 matriculados / 1.834 graduados de programas virtuales, y 257.028 matriculados / 70.039 graduados de programas presenciales, según lo reportado por el Sistema Nacional de Información de la Educación Superior – SNIES y el Observatorio Laboral para la Educación – OLE en los períodos 2007-2015. Las graduaciones de estudiantes del Programa Académico tienen el mismo crecimiento anual, en cumplimiento de las metas

institucionales de formación de Magísteres competentes e integrales que contribuyen a la solución de problemáticas educativas mediante la gestión estratégica de la tecnología, la aplicación coherente de las TIC en los procesos de aprendizaje y el desarrollo de procesos de investigación aplicada a contextos reales.



Gráfica 2. Matrículas vs. Graduaciones en el Programa Académico

En el análisis de la información, el programa académico en los períodos 2013-2017 presenta un indicador acumulado de *persistencia estudiantil* del 44.46% equivalente a 6.951 estudiantes que han logrado titularse como “Magísteres en Gestión de la Tecnología Educativa”. El éxito de este resultado obedece a la proyección de metas académicas de los estudiantes y al aprovechamiento de las bondades del programa académico.

Retención Estudiantil. En los períodos 2013-2017, la *retención estudiantil* del Programa Académico registra un indicador del 96.53% equivalente a 15.093 estudiantes, correspondientes a 6.951 graduados, 7.172 activos en el programa, 365 con suspensión del plan de estudios, 537 readmitidos al programa luego de suspensiones voluntarias, y 68 reintegrados al programa luego de retiros y nuevas matrículas. Estos resultados se deben a la gestión académica-administrativa que realiza el programa para ofertar educación con calidad y culminación exitosa del proceso de formación.

DESCRIPCIÓN	2013	2014	2015	2016	2017	TOTAL
Graduados		964	1.659	1.999	2329	6.951
Activos	2.662	211	893	2.804	602	7.172
Suspensiones	9	12	27	129	188	365
Readmisiones	16	43	129	188	161	537
Reintegros	2	12	8	21	25	68
	2.689	1.242	2.716	5.141	3.305	15.093

TOTAL	98,75%	96,96%	96,55%	96,65%	94,43%	96,53%
--------------	--------	--------	--------	--------	--------	--------

Tabla 2. Retención Estudiantil en el Programa Académico

3. Estrategias para la Permanencia Estudiantil en el Programa Académico “Maestría en Gestión de la Tecnología Educativa”

Las estrategias para el Programa Académico “Maestría en Gestión de la Tecnología Educativa”, se plantean a partir del análisis del fenómeno en el programa, información relacionada del SPADIES y buenas prácticas de otras Instituciones Educativas. Por tanto, las estrategias se consolidan en acciones, recursos e indicadores, enfocados a fortalecer aspectos de carácter individual, socioeconómico, académico, tecnológico e institucional, que sopesan las posibilidades de permanencia estudiantil en el programa académico, y robustecen la institución en el análisis de escenarios internos y externos que faciliten o dificulten el desarrollo de programas, tales como:

- **Atención a Estudiantes:** Caracterización de estudiantes. Consejería estudiantil. Servicios bienestar institucional. Ayudas didácticas. Comunicaciones institucionales y motivacionales. Alianzas con entidades financieras. Flexibilización académica y financiera.
- **Gestión Académica:** Curso de inducción a estudiantes. Identificación de presaberes. Banco de actividades académicas. Actualización contenidos del plan de estudios. Acceso a bases de datos y recursos bibliográficos. Seguimiento a la deserción y permanencia estudiantil.
- **Mejoramiento de la Gestión Docente:** Protocolo encuentros sincrónicos. Instrumentos de desarrollo, realimentación y valoración de actividades de aprendizaje. Repositorio trabajos de grado. Diversificación espacios de interacción para profesores y estudiantes. Inducción y formación docente. Fomento a la permanencia estudiantil.
- **Fortalecimiento de Sistemas de Información y Comunicación:** Sistemas CRM y Alertas Tempranas. Sistematización procesos obtención documentos administrativos, verificación de requisitos de grado, auditoría a gestión docente y atención a usuarios. Actualización Página Web- Programa. Canal videotutoriales. Actualización Sistema de Administración Académica. Sistematización rúbricas de evaluación de actividades de aprendizaje. Mejoramiento interfaz gráfica de Aula Virtual.

Para la implementación de las acciones propuestas dentro de cada estrategia, se sugiere una metodología de aplicación basada en el Modelo de Gestión de Permanencia y Graduación Estudiantil establecido por el Ministerio de Educación Nacional, en el cual se consideran etapas de autoevaluación, planeación, ejecución y verificación, donde la importancia del seguimiento es fundamental al momento de llevar a cabo lo propuesto. Los planes orientados al cumplimiento de las acciones exigen participación activa de la comunidad académica en el

establecimiento de las responsabilidades y compromisos de cada uno de sus miembros.

4. Conclusiones

Cada institución de educación debe estructurar y desarrollar sus propias estrategias de retención y permanencia, acorde con las características particulares de la población que afecta, los recursos con que cuenta y los objetivos que pretende.

La aplicación de estrategias o acciones que contribuyan a la permanencia de estudiantes, requiere una metodología que permita mediante la caracterización de la población estudiantil, seleccionar la acción más adecuada teniendo en cuenta su contexto particular, estableciendo un camino lógico a seguir en cuanto a los procesos que implica autoevaluar, planear, ejecutar y verificar.

Las estrategias planteadas para el Programa Académico se consolidan en acciones, recursos e indicadores, enfocados a ejes de trabajo enmarcados en el mejoramiento de la calidad de la educación y en el fomento de la permanencia y graduación exitosa de los estudiantes.

Los esfuerzos del área académica y administrativa del Programa Académico son destacables, pues el nivel de deserción es bajo, considerando el volumen de estudiantes matriculados por su diversidad y cobertura geográfica, la gran mayoría (más del 90%) desarrollan sus estudios sin mayores dificultades.

Referencias

Asociación Colombiana de Instituciones de Educación Superior con Programas a Distancia y Virtual, ACESAD. (2013). La educación superior a distancia y virtual en Colombia: nuevas realidades. Obtenido de http://www.universidad.edu.co/images/cmlopera/descargables/libro_acesad_virtual_educa.pdf

CEDE, U. d. (2014). Determinantes de la deserción. Obtenido de https://www.mineducacion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/articles-254702 Informe_determinantes_desercion.pdf

Centro Interuniversitario de Desarrollo –CINDA. Instituto de Educación Superior para América Latina y el Caribe –IESALC– UNESCO. (2006). Repitencia y Deserción Universitaria en América Latina. Obtenido de <https://www.cinda.cl/download/libros/Repitencia%20y%20Deserci%C3%B3n%20Universitaria%20en%20Am%C3%A9rica%20Latina.pdf>

Congreso de la República de Colombia. Diario oficial. (2015). LEY 1753 DE 2015, por la cual se expide el Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018 “Todos por un nuevo país”. Obtenido de https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-357047_recurso_1.pdf

CNA, C. N. (2016). Lineamientos para la Acreditación de Programas. Obtenido de http://www.cna.gov.co/1741/articles-186359_Lineamiento_Acred_Prog_Pre.pdf

Fernández-Hileman, M. C. (2014). *Deserción y retención universitaria: una discusión bibliográfica. Pensando Psicología*.

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. Obtenido de <https://goo.gl/RwsqxJ>

Ministerio de Educación Nacional. (2014). Acuerdo Nacional para disminuir la Deserción en Educación Superior. Política y Estrategias para incentivar la Permanencia y Graduación en Educación Superior 2013-2014. Obtenido de http://www.mineducacion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/articles-254702_archivo_pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2015). Estrategias para la Permanencia en Educación Superior: Experiencias Significativas. Obtenido de http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-350844_pdf.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2015). Guía para implementar el modelo de gestión de permanencia y graduación estudiantil en instituciones de educación superior. Obtenido de http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-355193_guia_.pdf

Universidad de Santander, (2015). Reglamento de Posgrados UDES. Obtenido de http://www.udes.edu.co/images/la_universidad/documentos/REGLAMENTO_D E_POSGRADO_UDES.pdf

Estrategias planteadas en el acompañamiento tutorial para evitar el rezago y deserción

Línea temática 4. Prácticas de integración universitaria para la reducción del abandono

Adine Luisa Manriquez Huerta

adinemarnriquez@hotmail.com

Mexico Universidad de Guanajuato

Elsa María Vázquez García

evaga23@hotmail.com

Mexico Universidad de Guanajuato

Resumen

La calidad educativa en México como en otros países, se ve trastocada por factores como la deserción y reprobación, los cuales se busca reducir. Se considera como determinante en esta problemática, el factor motivacional en el cual los docentes-tutores podemos brindar apoyo a los estudiantes que se encuentran con dificultades de diferente índole, entre otras la situación económica, hábitos de estudio, salud, adicciones, inclusión; que minimizan la parte emocional de los estudiantes tan importante en su desarrollo académico y que podemos asesorar, orientar y/o canalizar para que continúen y logren con éxito sus objetivos.

En la Escuela de Nivel Medio Superior de San Luis de la Paz, de la Universidad de Guanajuato; las tutoras de dos grupos, específicamente de los grupos “B” de la generación 2016-2019 y 2017-2020, implementamos algunas estrategias de acompañamiento con el propósito de mejorar la situación académica de nuestros alumnos, ya que es notoria la marcada tendencia al rezago educativo y en ocasiones la deserción escolar como consecuencia de esta. La finalidad de este trabajo es reducir dicha problemática y mejorar el aprovechamiento escolar para lograr un avance constante en nuestros estudiantes.

Otro propósito es el que, dados los buenos resultados del trabajo, así como el gran impacto en nuestra institución, lo implementen nuestros compañeros tutores como parte del programa de tutoría de nuestra escuela.

En este proyecto se presentan propuestas que se pusieron en práctica con la finalidad de abatir tanto el rezago como la deserción escolar, además de lograr que el alumno avance en las materias que está cursando y que como tutor se pueden realizar.

Se trabajó con 70 alumnos tutorados por las autoras del presente trabajo, donde al inicio del semestre se establecieron planes de recuperación individuales, elaborados por cada alumno que presentaba rezago educativo con ayuda de las tutoras para las materias que adeudaban; se organizaron equipos de asesoría entre pares tanto para presentar exámenes de regularización como para aprobar

las materias que cursaban en ese semestre, se les dio seguimiento en calificaciones parciales, se monitoreó para que cumplieran la calendarización de exámenes de regularización que habían planeado e incluso se citó a padres de familia en casos de muy marcado rezago.

Para lograr los resultados que se pretendían fue necesario de manera constante estimular al grupo en general con retos como el reducir el número de materias reprobadas por estudiante a partir de la regularización y lograr que al menos el 95% de los estudiantes termine su semestre sin adeudar ninguna materia, presentando estadísticas de los avances. Fue necesario canalizar a algunos estudiantes al departamento psicopedagógico de la escuela dado que su vida social y familiar afectaba al estudiante en su desempeño escolar. Esto nos lleva a sensibilización de lo que viven los alumnos, generando empatía y confianza y como consecuencia también se logró un avance ante la no indiferencia.

Esta propuesta está basada en la educación por competencias, fomentando el trabajo colaborativo y la transversalidad en las materias, logrando desarrollar habilidades importantes que son parte de su desarrollo integral.

Como resultado se presentaron 46 exámenes de regularización en el semestre, de los cuales aprobaron 43 y solo en 3 no se obtuvo una calificación satisfactoria. Cabe señalar que, además de reducir el rezago educativo, los alumnos aprobaron en un 87% las materias que cursaban en el semestre, logrando así, un avance firme y sustentado.

Descriptorios o Palabras Clave: Deserción, reprobación, estrategias, retos.

1. Introducción

Día con día el docente de nivel medio se encuentra con retos muy fuertes, la educación en la actualidad requiere de una búsqueda constante de estrategias de enseñanza-aprendizaje para eficientar, este reto para el docente es una constante por lo que deberá desarrollar las competencias necesarias para abatir la problemática de deserción y reprobación bajen considerablemente.

Por ello el objetivo de nuestro trabajo es mostrar como a partir de estrategias de planeación, seguimiento, acompañamiento y asesorías, así como el apoyo de la tutoría, son efectivas para evitar la deserción académica y el rezago educativo, siempre y cuando se logre motivar al alumno tanto de manera individual como también en grupo. Es así, que siendo tutoras de los grupos "B" de las de las generaciones 2016-2019 y 2017-2020, siendo en total 70 alumnos de la Escuela de Nivel Medio Superior de San Luis de la Paz, Guanajuato, México, implementamos diversas estrategias a efecto de lograr una notable mejoría en el rendimiento académico de los estudiantes, así como una marcada recuperación en materias que adeudaban de semestres anteriores. De esta

forma, se logró reducir el rezago académico y además de obtener un avance firme y seguro con las materias que se estaban cursando en el semestre.

Contexto

La escuela de nivel medio superior a la cual pertenecemos cuenta con 4 grupos de cada semestre, a cada uno de los 12 grupos se le asigna un Tutor el cual da acompañamiento y seguimiento a los estudiantes hasta que estos egresen. Los grupos con los cuales se trabajó fueron los grupos “B” de las de las generaciones 2016-2019 y 2017-2020 que aún cuando no llevarían las mismas materias, la problemática es muy similar. Se considera que los estudiantes no residen en el municipio de San Luis de la Paz, Gto., sino que vienen de otros 6 municipios teniendo un tiempo de traslado mínimo de 45 minutos. El turno es matutino incluyendo clases los sábados.

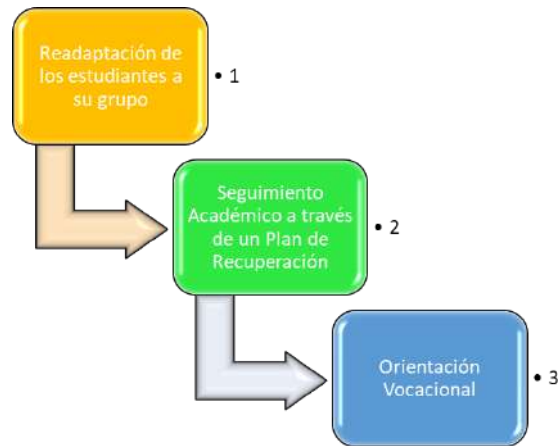
Marco Teórico

El presente trabajo esta basado principalmente en el planteamiento que debe realizar todo profesor – tutor, a partir de estrategias para apoyar a sus estudiantes buscando que continúen con su desarrollo académico, evitando retraso de materias por adeudo y por ende la deserción. Es de suma importancia mencionar que, tanto en el papel de docente como de tutor, es necesario desarrollar las competencias que corresponden y es nuestro compromiso brindar apoyo, acompañamiento y en su caso asesoría a los estudiantes.

Metodología

El proyecto inicia estableciendo 3 etapas de seguimiento y acompañamiento a los alumnos por parte del Tutor:

Etapas de seguimiento y acompañamiento. (Gráfica 1)



- 1) La primera se refiere a la readaptación para fomentar identidad, compañerismo, respeto, evitar bullying y cualquier forma discriminatoria; además de compartir estrategias de estudio.
- 2) Una vez sensibilizado al grupo a través de dinámicas de inserción y compañerismo, la siguiente es la etapa medular ya que en ella se da el seguimiento académico a los estudiantes con riesgo de deserción dado el rezago educativo que tienen.
 - a) Para iniciar esta etapa debemos conocer la población que presenta problemas de rezago de materias, así como la cantidad de materias que adeudan.

Cantidad de alumnos y materias con adeudo. (Tabla 1)

Materias con adeudo:	Alumnos con materias adeudadas.	Total, de adeudo de materias en común o diferentes
1 materia	9	9
2 materias	8	16
3 materias	6	18
4 materias	6	24
5 materias	1	5
6 materias	4	24
7 materias	2	14
TOTALES	36 alumnos con adeudo	110

- b) Establecer plan de recuperación para aprobar materias que adeudan de semestres pasados, atendiendo a los diversos periodos de exámenes de regularización y calendarizando con el alumno como prioritarias las materias que

está enlazadas con otras y así evitar un mayor rezago. Y a la vez, cuidando la no saturación de exámenes de regularización en un solo periodo.

- c) Se conforman equipos de 4 integrantes que requieren asesoría y apoyo en las materias no acreditadas.
- d) Se identifican a alumnos que han aprobado sus materias con calificación mínima de 9.0 para dar asesoría, generando así la asesoría entre pares.
- e) Se citan a padres de familia de los alumnos con adeudo de materias, con la finalidad de dar a conocer la situación académica de su hijo y le apoyara dando seguimiento y acompañamiento desde su hogar.
- f) Se da seguimiento de manera individual a cada alumno a partir de sesiones de Tutoría para saber si se está preparando adecuadamente con las asesorías entre pares o bien si está recibiendo asesoría externa, de tal suerte que esté preparado para sustentar su o sus materias con adeudo, durante el periodo de exámenes de regularización.
- g) Al concluir el semestre se logra que en el primer periodo de regularización se presentaron 24 exámenes, de los cuales 22 los aprobaron y solo 2 no obtuvieron calificación satisfactoria. En el segundo periodo se presentaron 22 exámenes de los cuales 21 aprobaron y solo no tuvo calificación satisfactoria. Sin embargo, al reducir dicho rezago, los alumnos aprobaron en un 90 % las materias que cursaban en el semestre.

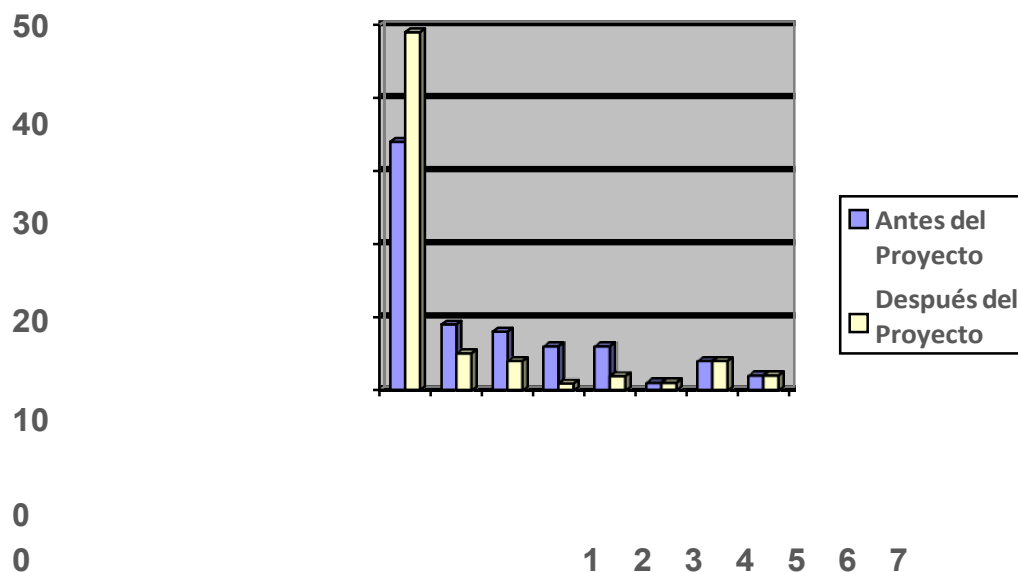
Después de aplicar estas estrategias los resultados fueron los siguientes:

Tabla comparativa antes y después del proyecto. (Tabla 2)

Materias con adeudo de:	No. de alumnos antes de llevar a cabo el proyecto.	No. de alumnos, después de la realización de	Materias aprobadas	Materias reprobadas
0 materias	34	52		
1 materia	9	38		0
2 materias	8	511		1
3 materias	6	216		2
4 materias	6	18		0
5 materias	1	1*		*
6 materias	4	4*		*
7 materias	2	2*		*

*A los estudiantes de estos rubros no se les permitió presentar ya que son demasiadas materias y la sugerencia de acuerdo con sus papás es realizar curso de verano o bien recursarán la materia, dada la complejidad de dichas materias.

Materias con adeudo antes y después de llevar a cabo el proyecto. Gráfica 1



Del 100% de los alumnos, el 51.42% adeudan de 1 a 7 materias antes del proyecto, después de llevarlo a cabo, el 25.71% de los alumnos adeudan entre 1 y 7 materias, el índice de materias reprobadas bajo 25.71% ya que como observamos en la Tabla 2, 6 de los 7 rubros de materias con adeudo bajo, quedando el rubro 5, 6 y 7 iguales ya que como se mencionaba se les recomendó a los alumnos realizar cursos de verano o recurrar dado que el número de materias no permitía que durante un semestre se pudieran aprobar todas sumando las materias que cursan en dicho semestre. Se les ofrece esta estrategia con la finalidad de no abandonar la escuela, realizando un plan de seguimiento para quienes recursan, dándoles mayor acompañamiento en el desarrollo de dichos cursos dado que el alumno cree que por el hecho de recurrar una materia ya sea en curso de verano o en curso normal va a aprobarla.

Al final del semestre, se analizó la situación académica de los alumnos que no presentaron exámenes de regularización en ninguno de los periodos y se les sugirió realizaran curso de verano como una estrategia más, debido a que no se decidieron a presentar dada la inseguridad de no haberse preparado adecuadamente.

- 3) La última etapa es la de la orientación vocacional como elemento de apoyo para la toma de decisiones respecto al bachillerato que ha de tomar de acuerdo con la profesión que pretende estudiar. En esta se toman decisiones muy importantes para el alumno las cuales tiene que ver tanto los gustos, habilidades, destrezas como el aprovechamiento académico puesto que si se decide por alguna carrera y su trayectoria académica se ve fracturada por la reprobación, el alumno decidirá lo que debe hacer con respecto al rezago de materias y el tiempo que tiene para regularizarlas.

Resultados

Con la puesta en acción de esta estrategia de acompañamiento se logra:

Que 18 estudiantes logren aprobar todas o algunas de sus materias. No se logra el resultado esperado del 80% en cuanto al rezago.

La concientización sobre la importancia de no adeudar materias para lograr una trayectoria eficiente.

Conclusiones

Aun cuando no se logra el resultado esperado se logra mayor interés y concientización por parte del alumno sobre el rendimiento en su trayectoria académico y la importancia que tiene el no acumular materias con adeudo dada la inquietud y la inestabilidad académica y moral que en él genera. El realizar un plan de acompañamiento y seguimiento para lograr buenos resultados en el aprovechamiento de los estudiantes, es de suma importancia, ya que no solo promueve el desempeño académico de los mismos, sino que se sienten acompañados, comprendidos y atendidos lo cual es una parte también de mucha importancia para que el estudiante no se sienta solo y se anime a continuar

El aspecto motivacional en nuestros estudiantes es también de mucha importancia ya que se sienten acompañados, comprendidos, escuchados y atendidos, esto aumenta su interés por su aprendizaje.

Se fomentan lazos solidarios entre los compañeros dando pie al trabajo en equipo.

Esta forma de trabajo aumenta la autoestima del estudiante y es más segura de las decisiones que toma.

Referencias

MODELO INTEGRAL PARA LA FORMACIÓN PROFESIONAL Y EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS

DEL MAESTRO DE EDUCACIÓN BÁSICA,

https://www.dgespe.sep.gob.mx/web_old/sites/default/files/gt-en/acuerdos/subcomisiones/RIPEEN/14-Oct-2009/modelo_integral_pres.pdf

Modelo Educativo de la Universidad de Guanajuato y sus modelos académicos. <http://www.ugto.mx/images/pdf/modelo-educativo-y-sus-modelos-academicos-universidad-de-guanajuato.pdf>

Universidad de Guanajuato. Estatuto Académico de la Universidad de Guanajuato. (Universidad de Guanajuato) Recuperado el 31 de agosto de 2018. Art.98 del Estatuto Académico de la Universidad de Guanajuato.

<http://www.ugto.mx/images/pdf/normatividad/estatuto-academico-universidad-guanajuato.pdf>

Universidad de Guanajuato. Tríptico Informativo Tutoría académica. (Universidad de Guanajuato). <http://www.ugto.mx/images/pdf/triptico-informativo-tutoria-academica.pdf>

Universidad de Guanajuato. Servicios Académicos. (Universidad de Guanajuato). <http://www.ugto.mx/servicios-academicos/tutoria>

Zabalza Miguel A. "Competencias docentes del profesorado universitaria. Calidad y desarrollo profesional". Narcea, España. 2003. Competencias docentes: <http://files.sld.cu/reveducmedica/files/2011/03/10-competencias-docentes.pdf>

13. TRABAJOS PRESENTADOS

LÍNEA 5

**Políticas nacionales y
gestión institucional para
la reducción del
abandono**

Transformaciones en pos de la inclusión: experiencia(s) de evaluación y sistematización de programas de tutoría entre pares.

Línea Temática: 5. Políticas nacionales y gestión institucional para la reducción del abandono- Gestión Institucional en relación con la reducción del abandono.

Pablo Gómez pablo.gomez.f@uchile.cl Chile Universidad de Chile

Resumen.

La ponencia propone observar críticamente los procesos de elaboración e implementación de las estrategias de sistematización y evaluación de los dispositivos de acompañamiento, cuyo objetivo es la favorecer la permanencia de las y los estudiantes en la universidad. Los procesos de (re)diseño y (re)elaboración de la estrategia de evaluación, en base a los resultados y hallazgos que genera respecto al monitoreo del cumplimiento de los objetivos para el acompañamiento estudiantil, evidencian y exponen las transformaciones institucionales que son necesarias para promover condiciones de inclusión tanto para los contextos formativos como para las labores de gestión y administración institucional de los mismos dispositivos. Es decir, el proceso de sistematización y evaluación de los programas de acompañamiento tutorial, no solo permite la mejora continua de los dispositivos, sino que también visibilizan nudos críticos de la cultura institucional y cotidiana que estarían obstaculizando los avances y/o transformaciones en pos de contextos inclusivos. Lo anterior, también se debe a que la propia estrategia de evaluación se ve retroalimentada por los hallazgos y resultados de la reflexión en torno al quehacer de los programas, dado que además de visibilizar nuevas dimensiones de interés, indican la necesidad de promover reflexiones y aprendizajes institucionales desde la experiencia estudiantil, es decir, considerando al estudiante al centro al momento de valorar/evaluar la pertinencia o funcionamiento de los dispositivos dispuestos a su apoyo. La reflexión promueve pensar la estrategia de evaluación como un espacio de disputa en torno a diversas perspectivas que pretenden no solo transformar el quehacer administrativo de los programas, sino que también promover cambios institucionales en pos de la inclusión.

Descriptor o Palabras Clave: Evaluación; Sistematización; Mejora Continua; Programas de Inclusión; Tutoría entre Pares.

Contexto

En el marco del Plan de Mejoramiento Institucional (PMI UCH 1501), titulado “*Transformando la formación de Pregrado de la Universidad de Chile a través del fortalecimiento de la cultura de excelencia y de valoración de la diversidad*”, se instala la necesidad por sistematizar y evaluar los resultados de los dispositivos institucionales

implementados para el acompañamiento de la comunidad estudiantil en su proceso de inserción a la vida universitaria.

Bajo ese contexto, es que el Departamento de Pregrado incentiva la implementación de procesos de evaluación en torno al funcionamiento y operación de cada uno de sus dispositivos de acompañamiento. De esta forma la Unidad de Aprendizaje (espacio institucional que tiene por responsabilidad el apoyo y acompañamiento a las trayectorias formativas de las y los estudiantes) motiva, en un primer momento, la sistematización de documentos e informes que permitieran generar una ruta de acción respecto al nuevo proceso de evaluación, con ello definiendo objetivos, actores a involucrar, y la finalidad de los resultados.

Los programas de tutoría entre iguales o entre pares, Tutoría Integral Par (TIP), y el programa Lectura, Escritura y Oralidad Académicas (LEA), que en ese entonces (2017) llevaban cuatro años de operación, habían estado en un proceso colaborativo con los demás actores institucionales de la comunidad universitaria con la intención de legitimar la labor y responsabilidad de la institución por generar condiciones e implementar acciones por la permanencia de las y los estudiantes que ingresan a su primer año académico en la universidad. Ambos programas focalizan su labor en las y los estudiantes que ingresan por vías alternativas de selección, denominadas vías espaciales de admisión o vías de equidad en la admisión. Preferentemente quienes postulan a la universidad por dichas vía, provienen de contextos vulnerabilizados, donde el derecho a la educación de calidad le ha sido negado por su posición en la estructura social.

Posterior al movimiento estudiantil chileno, en el año 2011, las universidades chilenas implementaron diversos dispositivos para el acceso equitativo a la educación superior, tanto en términos económicos, a través de becas, como a través de dispositivos de acompañamiento. Estos últimos, constituyen propuestas innovadoras que tienen por objetivo incidir en los procesos de enseñanza y aprendizaje de las y los estudiantes, propiciando condiciones de equidad e inclusión para las experiencias formativas.

La valoración de la diversidad como condición para la calidad educativa involucra, no solo la generación de una institucionalidad en el marco de parámetros y estándares de inclusión, sino que también, en miras de mejora y transformación, implica diseñar estrategias de evaluación y retroalimentación de prácticas e interacciones, sobre todo en espacios que propician condiciones de inclusión y equidad educativa.

A partir del proceso de sistematización, y la revisión de literatura especializada, se comprende que los programas de acompañamiento tutorial constituyen objetos de evaluación complejos, cuyo funcionamiento, efectividad y eficiencia no son posibles de medir únicamente a través de la percepción de satisfacción y valoración de los/as estudiantes participantes. Lo anterior, requiere incorporar al proceso de evaluación la participación de diversos actores, por lo mismo recuperar impresiones y percepciones, sobre todo de los demás actores involucrados, se vuelve un ejercicio insoslayable. La

experiencia de los actores institucionales y “beneficiarios/as” comienza a posicionarse como una necesidad institucional para poder promover transformaciones.

Objetivos Generales.

El proceso de diseño y conformación de la estrategia de evaluación constituye en sí mismo un objeto de reflexión e investigación, dado que no debiese ser pensado como un procedimiento meramente técnico, en el que se tenga como objetivo indicar exclusivamente datos sobre cobertura, satisfacción y percepciones. La estrategia de evaluación, al igual que demás procesos vinculados a la gestión y administración, tales como implementación, funcionamiento y/u operación administrativa, formativa y organizacional, constituyen espacios de disputa y reflexión, cuyo objetivo, en este caso de la sistematización y la evaluación de prácticas institucionales, otorgar orientaciones críticas respecto al quehacer institucional.

En el marco de temáticas de inclusión, la sistematización de prácticas y evaluación, tanto con enfoques de procesos como de resultados, obtiene relevancia dado que permite problematizar las acciones destinadas a la generación de condiciones educativas para la valoración de la diversidad. Desde perspectivas críticas, los procesos de sistematización y evaluación, otorgan reflexiones importantes a las organizaciones para el devenir de los dispositivos institucionales para el acceso o permanencia en educación superior, principalmente, por recoger las experiencias situadas, tanto de la comunidad estudiantil como funcionarios y actores institucionales involucrados.

En base a lo anterior, la propuesta asume que las experiencias, tanto del programa como de los actores, forman parte de la base para evaluar los dispositivos institucionales al momento de “medir” permanencia, por lo que la construcción y consolidación de una estrategia de evaluación bajo principios de inclusión obedece de un proceso de auto-reflexión, donde se pone en tensión también los supuestos y metodologías con las cuales se implementan acciones para la evaluación de los programas.

Es por lo anterior que el objetivo principal de la presente reflexión será evidenciar que los distintos resultados y hallazgos de los procesos de evaluación incidieron no solo para el funcionamiento y operación de los programas, sino que además promovieron cambios y transformaciones en pos de condiciones de inclusión del propio quehacer institucional. El proceso de consolidación institucional de los actuales “Programas de Acompañamiento Tutorial”, fruto de la articulación del programa “Tutoría Integral Par” y programa “Lectura, Escritura y Oralidades Académicas”, también forma parte de un proceso de consolidación de la estrategia de evaluación para programas de tutoría entre iguales, promoviendo la transversalización de la perspectiva inclusiva

Líneas Teóricas.

Recogiendo los aportes y reflexiones sistematizadas por Rafael Carballo (1996), apoyado por el modelo contexto, entrada (input), proceso y producto (CIPP) de

Stufflebeam y Shinkfield (1989), el proceso de evaluación debiese considerar al menos cuatro factores para la evaluación de programas de intervención tutorial:

1. Expectativas y necesidades de los actores involucrados/as.
2. Objetivos y metas explícitas (e implícitas).
3. Procesos de operación y funcionamiento.
4. Resultados y productos esperados (y no esperados).

Del mismo modo, Gabriela de la Cruz Flores y Luis Abreu Hernández (2014) indican que el modelo CIPP se enmarca bajo la metáfora *barcos por zarpar* destacando el papel de la evaluación como proceso que permite orientar el desarrollo de los programas y la toma de decisiones en pos de la mejora continua de los mismos. Desde la perspectiva de los autores, este tipo de modelo es proclive a desencadenar mayor autonomía y empoderamiento, dado que su acción requiere el involucramiento activo de la comunidad vinculada a la operación del programa. Finalmente, la consideración de los cuatro factores propuestos por el modelo CIPP, implica considerar una perspectiva holística del fenómeno tutorial, con el fin de orientar decisiones de transformación e innovación en las múltiples dimensiones de acción del programa.

Del proceso de evaluación, específicamente en torno a la experiencia tutorial, emergen tres dimensiones relevantes. Considerarlas implica trazar nuevas rutas de acción, re-estructurar objetivos, modificar organizaciones, entre otros elementos de mejora.

- El principio colaborativo forma parte importante de las concepciones movilizadas en torno a los procesos de implementación, funcionamiento y proyección de los programas de acompañamiento. Por lo mismo, constituye relevante la presencia de espacios de diálogo (retroalimentación), comunicación activa y cooperación entre los distintos actores.
- La formación y reflexión en torno a las prácticas tutoriales constituye un elemento fundamental para la labor de acompañamiento. Propiciar espacios de encuentro entre tutores/as destinados a la reflexión, socialización y traspaso de experiencias tutoriales asume comprender al tutor/a como actor capaz de participar de manera activa de su propio proceso formativo, por ende también de otros/as.
- La experiencia tutorial evidencia tensiones, limitaciones e inquietudes asociadas a la implementación del modelo tutorial en el aula. El equipo tutorial declara un conjunto de incertidumbres en torno a su labor, tales como: trabajar netamente con el contenido de cátedra o habilidades transversales; estrategias participativas o expositivas; motivación y convocatoria de estudiantes a participar de las sesiones tutoriales; abordaje grupal o personalizado.

Comprender, a partir del proceso de evaluación, las múltiples dimensiones que dialogan e intervienen en la operación del programa, sobre todo en relación al trabajo de tutores/as, implica pensar las transformaciones necesarias para su mejora continua a nivel organizacional, formativo y de gestión. El proceso de evaluación permitió

sustentar nuevas acciones e iniciativas durante 2018- 1, las cuales fueron planificadas, diseñadas e implementadas considerando de manera permanente los hallazgos. Algunas acciones realizadas son:

- a) Instalar el principio colaborativo en el trabajo e interacción entre los diversos actores del programa.
- b) Visibilizar el carácter formativo de los vínculos al interior del programa, con foco en el acompañamiento a la labor de tutores/as.
- c) Propiciar espacios de reflexión colectiva respecto a experiencias y prácticas tutoriales.
- d) Implementar un nuevo programa de formación inicial para tutores/as (CFG).

Reflexiones

Los programas de tutoría, como dispositivo institucional en educación superior, se han venido instalando como una estrategia válida para el acompañamiento y apoyo a las y los estudiantes, sobre todo en torno a los procesos de tránsito e inserción a la universidad. Su paulatina institucionalización ha promovido la generación de conocimiento investigativo y crítico respecto a sus alcances, propósitos y resultados (Ayala, Naranjo y Castro, 2014; Casado et al., 2014; De la Cinta y Monescillo, 2013; Marcelo, 2015; Sánchez et al., 2010). Junto con ello, la literatura especializada (De la Cruz y Abreu, 2014), la cual ha estudiado los modelos e intervenciones desde los programas de tutoría entre pares, ha iniciado una compleja revisión en torno a las formas adecuadas y pertinentes para sistematizar y evaluar sus efectos.

Sin embargo, es preciso asumir la complejidad de los programas de tutoría (Carballo, 1996), promoviendo implementar estrategias de evaluación que permitan la observación crítica no solo de su posible incidencia en la población indicada como beneficiaria, sino que también, es preciso levantar información respecto a la incidencia en los demás actores que participan en la implementación del programa, junto con identificar los nudos críticos de su implementación y articulación institucional.

Sin duda, la literatura (Bausela, 2003; Pérez, 2000) en torno a la evaluación de programas educativos ha generado conocimiento crítico respecto a la importancia de la sistematización y de la evaluación basada en un enfoque de procesos, indicando que su promoción permite otorgar una mirada holística de la ejecución de los programas. Lo anterior, implica erradicar la concepción de la evaluación como una estrategia que se centra netamente en los resultados, en la incidencia o el impacto.

El propósito del siguiente trabajo fue describir y problematizar las transformaciones/continuidades implicadas en el proceso de implementación, a lo largo de tres años (2017-2019), de una estrategia de sistematización y evaluación para un programa de acompañamiento tutorial. Los resultados y hallazgos generados por las distintas evaluaciones, no solo han permitido la mejora continua de los dispositivos de acompañamiento, tanto en términos de sus procesos y resultados, sino que también

ha permitido visibilizar dimensiones de revisión y mejora de la propia práctica evaluativa.

El caso analizado obedece a la implementación de distintas estrategias de evaluación en el marco de un “Programa de Acompañamiento Tutorial” cuyo funcionamiento de manera centralizada, en una universidad altamente selectiva y compleja organizativamente, es negociada con las diferentes unidades académicas (facultades), en pos de su pertinencia contextual y situacional. Sin duda, tales características evidencian importantes desafíos, tanto para su implementación como para el diseño de una estrategia de evaluación pertinente en términos de considerar los factores y dimensiones fundamentales para la toma de decisiones.

Este ejercicio reflexivo cobra relevancia, teniendo en cuenta que solo posterior a cuatro años de funcionamiento, los programas de tutoría analizados pensaron la necesidad de instalar y promover estrategias de evaluación como mecanismos de mejora continua. De esta manera, el presente trabajo tiene por objetivo indagar críticamente en los aprendizajes de dicha implementación, tanto en los aportes y contribuciones para el funcionamiento del programa como también para el quehacer de la misma estrategia evaluativa.

Finalmente, se concluye la existencia de tres momentos de aprendizaje institucional:

- i. A partir del **diagnóstico** de las dimensiones problemáticas en el funcionamiento e implementación del programa, y la propuesta de un **diseño** preliminar de evaluación que permitió pesquisar dimensiones insoslayables para la sistematización y evaluación de sus procesos y hallazgos (2017).
- ii. A partir de la **valoración de las transformaciones** realizadas en torno al funcionamiento e implementación del programa, las cuales tuvieron como fundamento los resultados y hallazgos del proceso anterior. Además, el proceso de re-pensar la estrategia de evaluación permite identificar la pertinencia de los enfoques y metodologías indicadas en el diseño preliminar, promoviendo su mejora continua (2018).
- iii. A partir de la **consolidación**, tanto del programa como de la estrategia de evaluación, instalando criterios de eficiencia, eficacia e incidencia, además de delimitar los propósitos y alcances involucrados en la labor evaluativa (2019).

Finalmente, el ejercicio reflexivo permite identificar que la sistematización y evaluación no solo obtiene relevancia para potenciar y fortalecer el enfoque inclusivo con los cuales trabajan los programas de acompañamiento tutorial, sino que también, la misma estrategia de evaluación incorpora, a partir de sus propios aprendizajes, enfoques y metodologías que permiten levantar información y problematizar el carácter inclusivo de la institución. Todo lo anterior, siempre en miras de la mejora continua y en pos del tránsito de una universidad altamente selectiva a una institución inclusiva.

Bibliografía.

- Ayala, N., Castro, I., y Naranjo, M. (2014) Evaluación del programa de tutorías del Instituto Tecnológico de los Mochis (caso carrera de ingeniería en gestión empresarial período 2013- 2014). Ra Ximhai, Vol. 10, N°5, pp. 187-198.

- Bausela, E. (2003) Metodología de la Investigación Evaluativa. Modelo CIPP. *Revista Complutense de Educación*, Vol. 14 (2), pp. 361-376.
- Carballo, R. (1996) Evaluación de Programas de Intervención Tutorial, *Revista Complutense de Educación*, Vol. 7 (1), 97-118.
- Casado, R.; Greca, I.; Gómez, V.; Fernández, M. y Lara, A. (2014) Impacto de un Plan de Acción Tutorial universitario: Resultados académicos, implicación y satisfacción. *Revista de docencia universitaria*, Vol. 12(4), pp. 323-342.
- De la Cruz, Gabriela & Abreu, Luis (2014) Brújulas, espejos y barcos por zarpar: La evaluación de programas de tutoría. *Perspectiva Educacional. Formación de Profesores*, Vol. 53(1), 73-90.
- Marcelo, N. (2015) Evaluación de la percepción de un programa tutorial dirigido a estudiantes de provincia en una universidad de Lima. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 9(1), pp. 21-36.
- Pérez, R. (2000) La evaluación de programas educativos: conceptos básicos, planteamientos generales y problemática. *Revista de Investigación Educativa*, Vol. 18, n°2, pp. 261-287.
- Sánchez, M., Manzano, N., Rísquez, A. y Suárez, M. (2011) Evaluación de un modelo de orientación tutorial y mentoría en la Educación Superior a distancia. *Revista de Educación*, 356, pp. 719-732.

Expectativas de implicación académica: Validez y uso en el diagnóstico de ingreso a la educación superior

Línea Temática: Gestión Institucional en relación con la reducción del abandono: Procedimientos e indicadores para integrar la reducción del abandono en los sistemas internos de calidad.

Josselinne Toirkens-Niklitschek

jtoirkensn@gmail.com

Chile Universidad Católica de Temuco

Cristhian Pérez-Villalobos

ceperezvillalobos@gmail.com

Chile Universidad de Concepción

Resumen. Conocer las características de entrada de los estudiantes que inician la educación superior, permite tener una primera imagen de éstos para tomar decisiones institucionales que respondan a sus necesidades. El presente trabajo busca aportar a los procesos de diagnóstico institucional en el área socioemocional, indagando en un componente clave de ésta: las expectativas de implicación académica, entendidas como lo que el estudiante espera hacer durante su vida universitaria; expectativas que pueden incidir en su permanencia en educación superior.

En este estudio de carácter cuantitativo no experimental y transversal, se aplicó la traducción del Cuestionario de Implicación Académica en su forma A (CIA –A) que evalúa expectativas. Este fue aplicado a 2.334 estudiantes de la cohorte 2019 que ingresaron a la Universidad Católica de Temuco en Chile, como parte del proceso diagnóstico institucional.

Se evaluó la estructura factorial del CIA-A mediante análisis factorial confirmatorio; se calculó la confiabilidad de los factores identificados y se emplearon análisis de conglomerados jerárquico y no jerárquico. La solución de mejor ajuste respaldaba la existencia de cinco factores: Implicación vocacional, Implicación institucional, Implicación social, Utilización de recursos y Participación estudiantil (alfas entre 0,79 y 0,88).

Desde el análisis de conglomerados jerárquicos, se identificaron dos conglomerados y al asignar los participantes a cada uno, empleando un análisis de conglomerado no jerárquico, se obtuvo un primer cluster con un 44,83% (n=1.002) de los casos y un segundo cluster con un 55,17% (n=1.233), asumiéndose la presencia de perfiles de expectativas. Al comparar los resultados de ambos perfiles en el CIA-A se encontró que el perfil 2 presentaba mayores puntajes que el perfil 1 en todos los factores de expectativas académicas, por lo que se le denominó: Perfil de Mayor Involucramiento

Esperado (n=1.233; 55,17%), mientras que al otro grupo se le denominó Perfil de Menor Involucramiento Esperado (n=1.002; 44,83%).

Al comparar el perfil actitudinal por sexo, se puede observar que las mujeres tienden a presentar un perfil de mayor involucramiento esperado (60,8%) en comparación con los hombres (46,4%). Y entre las facultades, los alumnos de Ciencias de la Salud, Ciencias Sociales y de Humanidades, tienen una mayor proporción de alumnos en el perfil de mayor involucramiento esperado.

Esta investigación aporta respaldo de la validez y confiabilidad del CIA-A como instrumento para la identificación de perfiles de estudiantes, lo que puede ayudar a identificar perfiles de riesgo. Lo anterior es relevante, pues evaluar expectativas permitiría anticipar problemas de adaptación y podría constituirse como herramienta factible para la identificación de áreas críticas a intervenir institucionalmente a través de programas de acompañamiento a estudiantes iniciales, docencia universitaria y desarrollo estudiantil, que permitan afianzar la permanencia de los estudiantes en las Instituciones de Educación Superior.

Descriptor o Palabras Clave: Educación Superior, Expectativas de Implicación, Perfil de Estudiantes Iniciales, Diagnósticos de Entrada.

1. Introducción

La ampliación de cobertura de la Educación Superior (ES) chilena, la incorporación de la gratuidad para el 60% de la población de menores ingresos, así como las políticas de acceso inclusivo que se han implementado en los últimos años para promover el acceso de estudiantes talentosos, restituyendo su derecho a la ES, como el Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la Educación Superior PACE, programas Propedéutico, Ranking 850, entre otras; han permitido el ingreso de un grupo más heterogéneo de estudiantes, enriqueciendo y diversificando las aulas nacionales (Lizama, Gil y Rahmer, 2018). Lo anterior, ha traído consigo la necesidad de incorporar procesos formales para el diagnóstico de entrada del estudiantado, como insumo relevante para la toma de decisiones institucionales en sus sistemas internos de calidad, tanto para la planificación de acompañamientos, docencia, y aspectos relativos a la vida universitaria, que permitan poner a disposición del alumnado, las condiciones adecuadas para promover su permanencia.

Habitualmente los diagnósticos iniciales observan el desempeño del estudiante en áreas disciplinares básicas, para establecer posibles brechas entre el nivel de ingreso y el punto de partida de cursos vinculados, aplicándose también, instrumentos del área socioemocional, lo que permite establecer medidas de ajuste curricular o de apoyo, para evitar dificultades en la adaptación al nuevo contexto de exigencia académica. En el año 2011, una investigación realizada por 14 universidades participantes del Centro Interuniversitario de Desarrollo, CINDA, identificaron un total de 141 iniciativas diagnósticas aplicadas a estudiantes por estas universidades, las que se distribuían en diferentes áreas, tanto académicas como socioemocionales (Gutiérrez et al., 2011). Aun cuando ha habido un proceso de maduración de las instancias e instrumentos de diagnóstico en las instituciones en los últimos años, es importante mencionar que estos procesos en el ámbito socioemocional no han terminado de consolidarse, manteniéndose en la búsqueda de instrumentos que permitan identificar factores relevantes para fortalecer la permanencia de los estudiantes.

El presente trabajo busca aportar a los procesos de diagnóstico institucional en el área socioemocional, indagando en la validez y posibles usos de un instrumento que aborda un componente clave de dicha área: las expectativas de implicación académica, entendidas como lo que el estudiante espera hacer durante su vida universitaria; expectativas que pueden incidir en su permanencia en educación superior (Almeida, Fernandes, Soares, Vasconcelos y Freitas, 2003; Velázquez y González, 2017). La importancia de su identificación temprana radica en que éstas se asocian al posible éxito académico del estudiante, a su satisfacción académica e implicación conductual en el proceso formativo (Pérez et al., 2015).

Ya desde el escenario escolar, las investigaciones a nivel nacional han reforzado la idea de que las expectativas de los propios estudiantes son fundamentales para que estos adquieran mayor compromiso y motivación con el aprendizaje, cultiven la constancia y desarrollen habilidades pertinentes para abordar los desafíos cognitivos

que se presentan (MINEDUC, 2019); lo mismo ocurriría en la transición de la etapa escolar a la educación superior, donde las expectativas académicas de entrada tendrían influencia en cómo el alumnado afronta los complejos desafíos de la nueva etapa (Almeida et al., 2003), donde las mayores expectativas tendrían influencia en el nivel de compromiso académico, sensación de realización personal y bienestar académico (Polanco et al., 2014).

1. Método

Se realizó un estudio no experimental, transversal de alcance analítico-relacional.

1.1. Participantes

Se obtuvieron las respuestas de 2.235 estudiantes de primer año de la Universidad Católica de Temuco-Chile, equivalentes a un 76,5% de la cohorte; de los cuales 60,9% (n=1.360) eran mujeres. De ellos, un 44,9% (n=1.003) provenía de establecimientos municipales, un 53,1% (n=1.187) de establecimientos particulares subvencionados y un 1,5% (n=33) de establecimientos particulares pagados, con 12 casos sin antecedentes. Un 71,9% (n=1.606) provenía de la educación científico humanista diurna. Los participantes cursaban estudios en una de las ocho facultades de la universidad o en el programa de Bachillerato en Ciencias y Humanidades dependiente de la Vicerrectoría Académica. Un 35,4% (n=791) reportó ser mapuche, y otros cinco casos provenían de otros pueblos originarios chilenos.

1.2. Instrumento

Los estudiantes respondieron una la traducción al español del Cuestionario de Implicación Académica que Soares, Almeida y Diniz (2006) diseñaron originalmente en portugués. La traducción fue realizada por Pérez et al. (2015) considerando la forma A (CIA-A) que mide expectativas.

El cuestionario de auto-respuesta tiene 38 ítems sobre acciones que un estudiante puede realizar en la vida universitaria y que debe responder eligiendo el grado en que espera que sucedan, utilizando una escala tipo Likert de cinco alternativas (1 = nunca o casi nunca; 2 = rara vez; 3 = a veces; 4 = frecuentemente; 5 = siempre o casi siempre). Como ejemplo de los ítems se puede mencionar: Leer la bibliografía recomendada antes de cada clase; Participar activamente en los grupos y/o organizaciones de estudiantes de mi universidad (centros de alumnos, asociaciones de estudiantes, etc.); Conversar con mis profesores sobre mis planes e intereses educativos y/o profesionales; Aplicar los conocimientos aprendidos en mis asignaturas en otras áreas de la vida (en el trabajo, en las relaciones con amigos, familiares y colegas, etc.); Tener conversaciones serias con estudiantes cuyas creencias y valores sean diferentes a los míos; Utilizar los servicios de apoyo social y psicológico ofrecidos por la Universidad; Pedir a los profesores que me aconsejen para mejorar mi rendimiento académico; entre otras.

Los autores de la versión en portugués proponen que el instrumento se agrupe en cinco dimensiones: Implicación institucional, implicación vocacional, implicación social, utilización de recursos e implicación curricular (Soares, Almeida y Diniz, 2006). No

obstante, en estudios realizados en Chile con la versión en español, aunque se han encontrado también cinco factores, la distribución de los ítems ha sido diferente. Así, Pérez et al. (2015) en estudiantes de medicina encontró que los cinco factores eran: Implicación vocacional, Implicación institucional, Implicación social, Utilización de recursos y Participación estudiantil; Martínez et al. (en preparación) en alumnos de ciencias de la salud encontró que los factores eran Implicación vocacional, Implicación en los estudios, Implicación social, Utilización de recursos y Participación estudiantil.

Adicionalmente, se obtuvieron los datos sociodemográficos para describir la muestra desde las bases de la UC Temuco.

1.3. Procedimiento

El instrumento se preparó en un software para aplicación en línea, enviando el link del cuestionario al correo electrónico institucional asignado a cada estudiante luego de haberse matriculado en la universidad. Los estudiantes respondieron el cuestionario en el proceso de aplicación de diagnósticos institucionales en el mes de enero 2019.

1.4. Plan de análisis

En primer lugar, se evaluó la estructura factorial del CIA-A mediante un análisis factorial confirmatorio a fin de obtener evidencia de validez de constructo del instrumento. Luego se calculó la confiabilidad de los factores identificados empleando el coeficiente alfa de Cronbach.

Posteriormente, se empleó un análisis de conglomerados jerárquico con método de Ward para identificar la cantidad de cluster en que se organizaban los sujetos considerando los factores identificados en el cuestionario, y luego se empleó un análisis de conglomerado no jerárquico con método de k-medias para distribuir a los estudiantes en los cluster identificados.

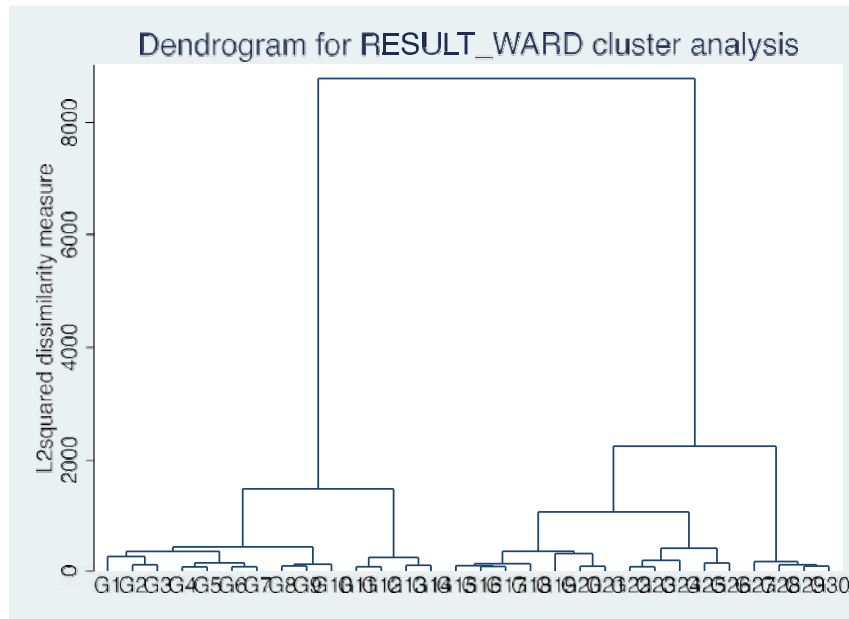
Luego se evaluó la distribución de los cluster por sexo, establecimiento de origen y facultad.

2. Resultados

El análisis factorial confirmatorio comparó el ajuste de las soluciones identificadas en una submuestra aleatoria del 50% de los mismos 2.235 casos estudiados con los resultados de los estudios de Soares et al. (2006), Pérez et al. (2015) y Martínez et al. (en preparación). De esta forma, la solución con mejor ajuste fue la identificada en el estudio de Pérez et al. (2015) con un CFI=0,87, un TLI=0,86 y un RMSEA de 0,06 (0,05-0,06), que, aunque no alcanza los estándares para CFI y TLI sugeridos en la literatura, de todas formas, muestra el mejor ajuste entre las soluciones analizadas. Los 5 factores finales alcanzaron Alfas entre 0,79 y 0,88.

Desde el análisis de conglomerados jerárquicos, empleando el método de Ward, el dendograma permite identificar la presencia de dos conglomerados, Figura 1. De estos, el primero tendría un 30,43% (n=680) de los casos y el segundo un 69,57% (n=1.555).

Figura 1. Dendrograma de los puntajes estandarizados del Cuestionario de Expectativas Académicas en estudiantes de primer año de la Universidad



Católica de Temuco.

Al asignar los participantes a cada conglomerado, empleando un análisis de conglomerado no jerárquico con método de k-medias, se obtuvo un primer cluster con un 44,83% (n=1.002) de los casos y un segundo cluster con un 55,17% (n=1.233). Ambas soluciones sólo discrepaban en 326 (14,59%) estudiantes.

De esta forma, se consideró la última solución como la adecuada asumiéndose la presencia de perfiles de expectativas de los estudiantes derivados de cada cluster. Al comparar los resultados de ambos perfiles en el CIA-A se encontró que el perfil 2 presentaba mayores puntajes que el perfil 1 en todos los factores de expectativas académicas, por lo que se le denominó: Perfil de Mayor Involucramiento Esperado (n=1.233; 55,17%), mientras que al otro grupo se le denominó Perfil de Menor Involucramiento Esperado (n=1.002; 44,83%).

Al comparar el perfil actitudinal de los estudiantes por sexo, se puede observar que las mujeres tienden a presentar un perfil de mayor involucramiento esperado (60,8%) que la muestra total, Tabla 1.

Tabla 1. Tabla de contingencia entre el perfil de expectativas y el sexo del estudiante.

			Perfil de expectativas		Total
			Menor involucramiento esperado	Mayor involucramiento esperado	
Sexo del estudiante	del Hombre	N	469	406	875
		%	53,6%	46,4%	100,0%
	Mujer	N	533	827	1360
		%	39,2%	60,8%	100,0%
Total	N		1002	1233	2235
	%		44,8%	55,2%	100,0%

Asimismo, los alumnos de establecimientos particulares pagados tendieron a ubicarse en el perfil de bajo involucramiento, aunque por la reducida cantidad de participantes para este grupo los resultados deben ser tomados con cautela, Tabla 2.

Tabla 2. Tabla de contingencia entre el perfil de expectativas y la dependencia del colegio de egreso del estudiante.

			Perfil de expectativas		Total
			Menor involucramiento esperado	Mayor involucramiento esperado	
Dependencia del colegio de origen del estudiante	Municipal	N	457	546	1003
		%	45,6%	54,4%	100,0%
	Particular subvencionado	N	522	665	1187
		%	44,0%	56,0%	100,0%
	Particular pagado	N	18	15	33
		%	54,5%	45,5%	100,0%
Total	N		1002	1233	2235
	%		44,8%	55,2%	100,0%

Y entre las facultades, los alumnos de la Facultad de Ciencias de la Salud y de Ciencias Sociales y Humanidades tienen una mayor proporción de alumnos en el perfil de mayor involucramiento esperado, Tabla 3.

Tabla 3. Tabla de contingencia entre el perfil de expectativas y la Facultad en que está matriculado el estudiante.

		Perfil de expectativas		Total	
		Menor involucramiento esperado	Mayor involucramiento esperado		
Facultad en donde está el estudiante	Facultad de Educación	N	179	262	441
		%	40,6%	59,4%	100,0%
	Facultad de Ingeniería	N	126	105	231
		%	54,5%	45,5%	100,0%
	Facultad Técnica	N	129	135	264
		%	48,9%	51,1%	100,0%
	Facultad de Ciencias de la Salud	N	108	179	287
		%	37,6%	62,4%	100,0%
	Bachillerato en Ciencias y Humanidades	N	116	130	246
		%	47,2%	52,8%	100,0%
	Facultad de Ciencias Jurídicas, Económicas y Administrativas	N	114	144	258
		%	44,2%	55,8%	100,0%
	Facultad de Ciencias Sociales y Humanidades	N	72	125	197
		%	36,5%	63,5%	100,0%
	Facultad de Arquitectura, Artes y Diseño	N	74	69	143
		%	51,7%	48,3%	100,0%
	Facultad de Recursos Naturales	N	80	82	162
		%	49,4%	50,6%	100,0%
Total		N	1002	1233	2235
		%	44,8%	55,2%	100,0%

3. Conclusiones

Los resultados obtenidos en la investigación respaldan la validez y confiabilidad del CIA-A para su uso en procesos de indagación diagnóstica de estudiantes iniciales. La estructura factorial es coherente con estudios previos y plausible teóricamente, sus puntuaciones muestran adecuada consistencia interna y permitiría diferenciar a los estudiantes que se ubican en perfiles de menor involucramiento esperado y mayor involucramiento esperado, lo que desde ambas áreas instala importantes desafíos institucionales. Por una parte, buscar los mecanismos para involucrar a los estudiantes de forma activa en sus procesos formativos y de desarrollo integral que la universidad debe aportar, y por otra parte, responder adecuadamente a las expectativas positivas de involucramiento entregando las opciones apropiadas para que el estudiante tenga un punto de referencia para sus expectativas y estas se vean reforzadas positivamente. Lo anterior, puede fortalecer la motivación del alumnado, aportando a su desempeño y satisfacción académica, y de manera muy relevante a la implicación conductual en el proceso formativo, elemento que se constituye como factor clave para el abordaje de los desafíos que se presentan en el contexto universitario y que se vincula a la decisión de permanecer en el sistema de educación en que se ha matriculado el estudiante.

Además de la clasificación de perfiles, el CIA-A permite hacer análisis diferenciando grupos con perfiles distintos, lo que puede orientar la toma de decisiones o identificación de áreas críticas a intervenir por parte de diversas unidades al interior de las Instituciones de Educación Superior (IES), puesto que pueden entregar datos relevantes para la organización del currículum y docencia de primer año, potenciación de procesos participativos y de desarrollo estudiantil, organización de acompañamientos académicos y socioemocionales. Esto, a fin de abordar las necesidades diagnosticadas en los estudiantes de primer año, u otros elementos relevantes para las carreras o servicios institucionales, que permiten a la institución tener una mirada integral del alumnado, afianzando su permanencia en la ES.

Cabe mencionar que la muestra de mujeres presentó mayores expectativas de involucramiento. Se destaca también la proporción de estudiantes con altas expectativas en carreras donde el factor vocacional se ve más fuertemente evidenciado en relación a la necesidad de interacción con otros como parte de la profesión que se está estudiando, como es el caso de las Facultades de Ciencias de la Salud; Ciencias Sociales y Humanidades y Educación.

La incorporación de programas de acceso inclusivo en las IES de Chile, también ha traído consigo la necesidad de mejorar los procesos de diagnóstico con la finalidad de establecer mecanismos de alerta temprana, donde tema transversal a las instituciones ha sido identificar instrumentos que permitan abordar áreas críticas o que entreguen datos adecuados para poder priorizar atenciones o acompañamientos a estos estudiantes. Tal como se ha mencionado, el CIA-A puede ser un aporte a esta búsqueda para complementar las baterías de instrumentos o entrevistas que se aplican a los estudiantes de acceso inclusivo o población estudiantil en general.

Finalmente, como parte de las proyecciones de esta investigación está el generar un modelo predictivo de cómo las expectativas pueden predecir la retención y bienestar académico en estudiantes universitarios iniciales, así como identificar perfiles de expectativas en grupos minoritarios y con necesidades educativas especiales.

4. Referencias

Almeida, L.; Fernandes, E.; Soares, A.; Vasconcelos, R.; Freitas, A. (2003). Envolvimento académico: confronto de expectativas e comportamentos em universitarios do 1.º ano. *Psicologia e Educação*: 2:57-70

Gutiérrez, A.; Vega, A.; Jara, E.; Faúndez, F.; Valassina, F.; Vargas, G.; Fonseca, G.; Sánchez, J.; Solar, M.; Zúñiga, M.; Ponce, M.; Desimone, P.; Letelier, P.; Riquelme, P.; Saelzer, R. y del Valle, R. (2011). Evaluaciones diagnósticas aplicadas a estudiantes que ingresan a primer año de universidad. En CINDA. (Ed.), *El proceso de transición entre educación media y superior experiencias universitarias*. (pp. 77-129). Santiago de Chile: Centro Interuniversitario de Desarrollo.

Lizama, O., Gil, F. & Rahmer, B. (2018). *La experiencia de la Inclusión en la Educación Superior en Chile*. Santiago: USACH

MINEDUC (2019). *Factores asociados a mejores resultados educativos 2018: Expectativas educativas*. Agencia de Calidad de la Educación. Recuperado de http://archivos.agenciaeducacion.cl/Expectativas_educativas.pdf

Pérez, C.; Ortiz, L.; Fasce, E.; Parra, P.; Matus, O.; McColl, P.; Torres, G.; Meyer, A.; Márquez, C. y Ortega, J. (2015). Propiedades psicométricas de un cuestionario para evaluar expectativas académicas en estudiantes de primer año de Medicina. *Revista médica de Chile*, 143(11), 1459-1467. <https://dx.doi.org/10.4067/S0034-98872015001100012>

Polanco, A.; Ortiz, L.; Pérez, C.; Parra, P.; Fasce, E.; Matus, O.; Torres, G. y Meyer, A. (2014). Relación de antecedentes académicos y expectativas iniciales con el bienestar académico de alumnos de primer año de medicina. *FEM: Revista de la Fundación Educación Médica*, 17(4), 205-211. <https://dx.doi.org/10.4321/S2014-98322014000400006>

Soares, A.; Almeida, L. y Diniz, A. (2006). Construcción y validación de un modelo multidimensional de ajuste de los jóvenes al contexto universitario. *Psicothema*; 18 (2): 249-55.

Velázquez, Y. y González, M. (2017). Factores asociados a la permanencia de estudiantes universitarios: caso UAMM-UAT *Revista de la Educación Superior*, vol. XLVI (4), núm. 184, octubre-diciembre, pp. 117-138

Relación entre la planta docente y el abandono interanual en las universidades Argentinas

Línea Temática: 5. Políticas Nacionales y gestión institucional para la reducción del abandono.

Mario Guillermo Oloriz

moloriz@unlu.edu.ar

Argentina Universidad Nacional de Luján

Juan Manuel Fernandez

jmfernandez@unlu.edu.ar

Argentina Universidad Nacional de Luján

Mabel Batto

mhbatto@yahoo.com.ar

Argentina Universidad Nacional de Luján

Resumen. Uno de los enfoques que se aplican para el estudio del abandono en la educación superior, es el enfoque organizacional. En este enfoque, uno de los factores a tener en cuenta es la relación que se produce entre quienes tienen a su cargo el rol docente y los estudiantes.

Desde esta perspectiva, el incremento de la matrícula en las instituciones de educación superior, principalmente cuando el sistema educativo sostiene los principios de gratuidad de los estudios e ingreso irrestricto, podría ser uno de los factores que incide en el abandono de los estudios si se aumenta el número de estudiantes que debe atender cada docente.

Este fenómeno, se puede observar en la República Argentina donde durante el período 2003-2015 se incrementó en más de un 32% el número de Universidades Nacionales, las que ofrecen ingreso irrestricto y gratuidad de los estudios de grado y pregrado.

Si el incremento de la matrícula no se viera acompañado por el aumento del número de docentes, se afectaría la relación estudiantes por docente lo cual favorecería el abandono, principalmente el que se produce durante los primeros años dado que la relación impacta, en mayor medida, en quienes accedieron sin disponer de las competencias necesarias para este nivel educativo.

En este contexto, nos abocamos a estudiar la relación existente en el Sistema Universitario Nacional, de gestión pública, de la República Argentina, entre la planta docente de la institución y el abandono interanual de la misma. Partimos de la hipótesis de que a medida que se incrementa la cantidad de estudiantes por docente debiera observarse un mayor abandono interanual en la institución.

Analizamos la relación estudiantes/docente de cada institución, convirtiendo los cargos docentes en dedicaciones simples equivalentes para homogeneizar la diversidad de estructuras de planta docente que existen entre instituciones para el año 2015 respecto

del abandono interanual que se produjo en cada institución entre los años 2016 y 2017. Depuramos la información para evitar considerar outliers que se producen por información incompleta o con errores.

No encontramos correlación significativa para el conjunto de instituciones de gestión pública, entre el abandono interanual y la relación estudiantes/docente de cada institución.

Agrupamos a las instituciones según su tamaño y la región en la que se encuentra su sede principal, en función de los Consejos Regionales de Planificación de la Educación Superior que componen el Sistema de Educación Superior Argentino, para verificar si existen variaciones en función del tamaño o la región en que se encuentra cada institución. En función del tamaño, observamos que existe correlación con las instituciones clasificadas como nuevas (0,8), no observándose valores significativos en las demás categorías. Con relación a la región, observamos correlación estadísticamente significativa para las región Noreste (-0,7327) y menor en la Centro-Este (-0,4219). Este análisis segmentado por tamaño y por región, estaría indicando que la relación del número de estudiantes por docente estaría incidiendo de manera diferente en el abandono interanual según el tamaño que tenga la institución y la región en la que se encuentre prestando servicios.

Descriptor o Palabras Clave: Abandono Interanual, Relación docente alumno, Sistema Universitario Nacional.

1. Introducción

En todo proceso educativo, principalmente mediante la modalidad presencial, la relación que se produce entre quienes tienen a su cargo la coordinación o conducción del proceso y quienes participan del mismo con la finalidad de apropiarse de conocimientos y desarrollar competencias para mejorar su formación resulta un elemento clave en términos del modelo educativo. Para aquellos estudiantes que no desarrollaron competencias para enfrentar de manera autónoma los estudios superiores, esta interrelación puede resultar determinante en la decisión de continuar o abandonar la carrera.

El conocimiento del otro como parte del proceso educativo, que se da en la interrelación entre docente y estudiante, provoca vínculos de confianza que motivan a los estudiantes a realizar el esfuerzo necesario para que se produzca el aprendizaje. (Vieira, 2007)

Estas relaciones basadas en la confianza, incrementan la eficiencia en el proceso de formación lo cual genera un ambiente propicio para la discusión y respeto por los diferentes puntos de vista, además de constituir una de las principales formas de motivación para el aprendizaje desde el docente hacia sus estudiantes. (Zapata, Gomez y Rojas, 2010, p 86-87)

Uno de los ejemplos en los que se mejora la relación entre estudiantes y facilitadores son los programas de tutorías y mentorías dado que al trabajar con grupos reducidos

de estudiantes se facilita y fortalece el vínculo entre tutor y estudiante. Así lo indican Katherin Silva y Carlos Silva:

“Los programas de orientación académica o tutorías tienen la fortaleza de desarrollar un vínculo entre el facilitador y el ayudado que posibilita acciones más efectivas dado que se identifica claramente las necesidades de apoyo que tiene el estudiante y cuáles son los aspectos que deberá trabajar para mejorar su desempeño académico”. (2018)

Algunos trabajos relacionan, de manera directa, la relación entre la cantidad de estudiantes que debe atender un docente y el abandono escolar. Tal es el caso que plantean García, Rangel y Angulo en el cual identifican como uno de los factores que afectan la relación entre el docente y sus estudiantes la cantidad de estudiantes por grupo que debe atender cada docente. (2014, p.280).

Esta relación entre docentes y el tamaño del grupo de estudiantes que deben atender se pone fuertemente en tensión en los sistemas educativos con ingreso irrestricto y en procesos de expansión.

Particularmente en Argentina, durante los últimos años, se han implementado políticas de expansión del sistema de educación superior público a tal punto que el 32,1% de las instituciones existentes al año 2017 fueron creadas durante los últimos 13 años.

Según lo plantea Marcela Mollis, la educación superior argentina es un “conglomerado institucional complejo y heterogéneo” que abarca tanto universidades e institutos universitarios como institutos de educación superior, no universitarios. (Mollis; 2008)

Considerando tanto a las instituciones de gestión pública como de gestión privada, Ana García de Fanelli cuantificó esta expansión del Sistema de Educación Superior en su trabajo sobre “La Inclusión Social en la Educación Superior Argentina” describiendo que:

“Entre el año 1989 y 2013 se pasó de 52 a 121 instituciones universitarias en la República Argentina. El crecimiento durante ese período, y los años siguientes, se caracterizó por una mayor expansión de las instituciones de gestión pública por sobre las de gestión privada. En el año 2011, 3 de cada 4 estudiantes universitarios cursaban en instituciones de gestión pública, lo que muestra que, más allá del número de establecimientos, en Argentina la tradición por la universidad pública se mantiene con una cobertura del 75% del sistema”. (2014)

Esta política de expansión del sistema ha permitido el acceso a la educación superior de jóvenes que provienen de los sectores más desfavorecidos de la sociedad. En este sentido, Avila e Isabel plantean que “Este fenómeno se ha visto claramente en Argentina, donde una proporción importante de graduados universitarios son el primer universitario de su familia. Es el primero de su núcleo familiar que accedió y obtuvo un título universitario”. (Avila, E.; Isabel, M.; 2013).

El crecimiento del número de instituciones estuvo acompañado por el crecimiento de la matrícula dado que, según los datos publicados por el Departamento de Información Universitaria, de la Dirección Nacional de Presupuesto e Información Universitaria, dependiente de la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación,

Cultura, Ciencia y Tecnología de la República Argentina (DIU), los cuales son suministrados anualmente por las propias universidades, la matrícula pasó de 283.866 nuevos inscriptos para el año 2005, a 343.171 nuevos inscriptos para el año 2015 y a 396.303 para el año 2017. Esto representa un crecimiento del número de personas que acceden al sistema público de educación superior de algo más del 39,6% entre los años 2005 y 2017. Durante el mismo período, si consideramos tanto las instituciones de gestión pública como las de gestión privada, la matrícula del sistema universitario nacional (SUN) pasó de 361.648 para el año 2005 a 516.305 en el año 2017, considerando solo la oferta de pregrado y grado, lo que muestra un incremento del 42,7%.

Esta clara expansión del SUN, durante el período 2005-2017, podría haber afectado la relación del número de estudiantes por docente producto de un mayor incremento de la matrícula que del número de cargos de la planta docente de las instituciones.

Partiendo de la hipótesis que “el incremento de la cantidad de estudiantes por docente impacta en el proceso educativo reflejándose en un aumento de la tasa de abandono”, es que nos propusimos estudiar la relación entre la evolución que tuvo la planta docente respecto de la cantidad de estudiantes regulares del SUN, de gestión pública, y el abandono interanual.

Desarrollaremos nuestro estudio desde un Enfoque Organizacional, considerando al abandono estudiantil como el reflejo del impacto que tiene la organización sobre la socialización y satisfacción del estudiante. En este enfoque, se da especial relevancia a la calidad de la docencia y a la experiencia en el aula, centrándonos, en este caso, en el indicador número de alumnos por profesor. (Candamil, Parra, Sánchez, 2009, p. 44)

2. Desarrollo

Como enfoque metodológico, llevamos a cabo un trabajo de tipo cuantitativo partiendo de fuentes secundarias de información. Relevamos la Planta Docente de cada universidad nacional de gestión pública para los años 2013, 2015 y 2017. Para ello, utilizamos la información publicada por el DIU en los Anuarios estadísticos de los años 2013 y 2015 y solicitamos a dicho Departamento la información correspondiente a las plantas del año 2017, dado que no se encontraba publicada al momento de iniciar este trabajo. Para el mismo período, obtuvimos los datos de la cantidad de estudiantes regulares de cada institución, con la finalidad de calcular y observar la variación de la relación estudiantes por docente.

Para el cálculo de la tasa de abandono interanual de cada institución, utilizamos la fórmula venimos aplicando en trabajos anteriores en los que estudiamos el abandono a nivel del SUN. (CLABES, 2016 y 2017). En este caso, usaremos la Tasa de Abandono Interanual entre los años 2016 y 2017 para lo cual necesitamos contar con la información de los reinscriptos en el año 2017, estudiantes que provienen del año anterior, ingresantes del año y egresados del año anterior. Utilizando esta información,

calculamos la tasa de abandono interanual entre los años 2016 y 2017 de la siguiente manera:

$$Tai = (Er16 - Eg16 - Re17) / Er16$$

Donde, Tai es la Tasa de Abandono Interanual; Er16 los Estudiantes Regulares en el 2016; Eg16 los Egresados durante el año 2016 y Re17 los reinscriptos en el año 2017. De esta manera estamos calculando la tasa de abandono interanual entre el año 2016 y 2017 para cada institución que integra el SUN.

La definición de cada una de estas variables fue adoptada del Manual de Definiciones Conceptuales y Operativas, que publica el DIU⁸⁰.

Efectuamos la consistencia de la información, dejando de lado a aquellas instituciones de las que no se dispone información completa para evitar distorsiones en los valores a nivel del sistema o aquellos casos que por errores en la información producen outliers. De esta manera trabajamos con 48 Instituciones Universitarias de gestión pública, de las 54 existentes y activas al 2017. Cabe señalar, que en la República Argentina, hay dos tipos de instituciones universitarias: Las Universidades y los Institutos Universitarios. Estos últimos tienen la particularidad de abordar un solo campo disciplinar en sus tareas de enseñanza, investigación y extensión.

Clasificamos a cada institución según su tamaño y la región en la que se encuentra su sede principal en función de los Consejos Regionales de Planificación de la Educación Superior (CPRES). Para la clasificación según tamaño, utilizamos el criterio que aplica el DIU, detallado en su Manual de Definiciones Conceptuales y Operativas 2015, categorizando a las instituciones en nuevas, chicas, medianas o grandes. El criterio adoptado es que una institución es clasificada como nueva si no han pasado, al año 2017, más de 12 años desde su creación, chicas a las que tienen hasta 10.000 estudiantes regulares, medianas entre 10.001 y 50.000 estudiantes y grandes las que tienen más de 50.000 estudiantes regulares.

Respecto a la clasificación por Región, utilizamos la clasificación por región realizada por el DIU la cual se corresponde con los CPRES previstos por la Ley de Educación Superior de la República Argentina. Estos Consejos tienen por finalidad la interrelación entre las Instituciones de Educación Superior y las Jurisdicciones educativas que tienen competencia en la región en que las Universidades o Institutos Universitarios, ya sean de gestión pública o privada, prestan servicio.

Para poder comparar la relación estudiantes por docente, convertimos las plantas docentes de las instituciones en cargos equivalentes a dedicación simple. En el SUN los docentes pueden desempeñarse en distintas categorías y dedicación. La dedicación, por lo general, suele ser exclusiva, semiexclusiva y simple indicando la misma la cantidad de horas por semana que prestarán servicio en la institución. Convertimos los cargos de la planta de cada institución en dedicaciones simples

⁸⁰ Ver http://informacionpresupuestaria.siu.edu.ar/DocumentosSPU/diu/diu_manual_de_definiciones.pdf

equivalentes (DSE) multiplicando por 4 las dedicaciones exclusivas y por 2 las dedicaciones semiexclusivas.

La Tabla 1, muestra que tanto la planta docente del sistema, calculada en cargos equivalentes a dedicación simple y el número de estudiantes regulares creció durante el período 2013 a 2017. Sin embargo, observando la variación interanual, entre los años 2013 y 2015 creció más la cantidad de estudiantes que la planta docente mientras que entre los años 2015 y 2017 el fenómeno que se da es inverso. Calculamos también, en función del objetivo de nuestro trabajo, la relación entre estas dos variables para cada año.

La Tabla 1, muestra que la relación se incrementa en el año 2015 y disminuye en el año 2017, sin llegar a los valores del 2013. Estos resultados, a diferencia de lo esperado, muestran que la relación del número de estudiantes por docente equivalente simple no aumentó entre los años 2015 a 2017, como venía observándose anteriormente y lo esperábamos dada la expansión del SUN.

Tabla 1 – Planta Docente Equivalente, Estudiantes Regulares y su Relación. 2013 – 2015 - 2017

VARIABLES	AÑO				
	2013	2015	Var. %	2017	Var. %
Cargos Docentes Equivalentes	256.260	268.547	4,79%	280.942	4,62%
Estudiantes Regulares	1.403.312	1.482.051	5,61%	1.535.958	3,64%
Relación Estudiantes/Docente	5,45	5,81	6,67%	5,65	-2,78%

Fuente: Elaboración Propia con datos DIU 2013, 2015 y 2017

Dado que clasificamos a las instituciones en función de su tamaño y de la región en la que se encuentra su sede principal, evaluamos la relación estudiantes por docente según estas dos características. La Tabla 2, muestra la relación estudiantes por docente, para cada año del período, por región según los CPRES que conforman el SUN de Argentina.

Se puede observar que la Región Centro-Oeste es la que tiene la mejor relación estudiantes por docente equivalente simple, 3,98 estudiantes por docente para el año 2017, mientras que la mayor se encuentra en las regiones Noreste y Metropolitana con casi 8 estudiantes por cada docente equivalente a dedicación simple. Es importante considerar que no se están comparando relaciones entre personas dado que hemos convertido los cargos docentes en una medida equivalente que permite homogeneizar las diversas plantas que puedan tener cada una de las instituciones.

Tabla 2 – Relación Estudiantes/Docente por Región CPRES. 2013 – 2015 - 2017

REGIÓN	Relación Estudiantes por Docente		
	2013	2015	2017
Bonaerense	4,29	4,09	4,25
Centro-Este	4,95	4,78	4,71
Centro-Oeste	4,22	4,57	3,98
Metropolitana	7,52	8,62	7,64
Noreste	6,47	6,47	7,79

Noroeste	5,78	5,86	6,06
Sur	3,53	3,80	4,32
TOTAL	5,45	5,81	5,65

Fuente: Elaboración Propia con datos DIU 2013, 2015 y 2017

Efectuamos ahora, el mismo análisis pero según el tamaño de cada institución. En la Tabla 3, se observan menores diferencias de la tasa por tamaño que las que se dan al agrupar por región. Para el año 2017, la menor tasa es 5,31 para las instituciones clasificadas como chicas y 6,93 para las nuevas. También se observa que las menores variaciones de las tasas, se da en las instituciones Grandes y Medianas, lo que resulta razonable dado que han alcanzado su punto de equilibrio.

Tabla 3 – Relación Estudiantes/Docente según Tamaño. 2013 – 2015 - 2017

TAMAÑO	Relación Estudiantes por Docente		
	2013	2015	2017
Nueva	6,16	7,16	6,93
Chica	4,79	6,34	5,31
Mediana	5,35	5,35	5,34
Grande	5,48	5,33	5,44
TOTAL	5,45	5,81	5,65

Fuente: Elaboración Propia con datos DIU 2013, 2015 y 2017

Para todos los años, la mayor relación se da siempre en las instituciones nuevas. Esto resulta esperable dado que de producirse la apertura de una nueva institución en función de la demanda por acceder a la educación superior en esa región, la cantidad de estudiantes crece con mayor velocidad que la conformación de los equipos docentes que prestarán servicios en las carreras de pregrado y grado que oferten las nuevas instituciones.

2.2 Resultados

En función del objetivo de nuestro estudio, calculamos la tasa de abandono interanual, para cada institución, para el período 2016-2017 con la finalidad de luego comparar la tasa de abandono interanual con la relación estudiantes por docente de cada institución.

La Tasa de Abandono Interanual, para las 48 instituciones que integraron la población en estudio, para el período 2016-2017, fue del 19%, con un valor máximo observado del 36% y un mínimo del 11%.

Analizamos entonces si existe correlación entre la Tasa de Abandono Interanual y la Relación Estudiantes por Docente, considerando esta última para el año 2015 (las plantas docentes informadas son las que tiene cada institución al final del ejercicio) entendiendo impactaría en el abandono interanual que se produzca entre los años 2016 y 2017.

No encontramos que exista correlación, estadísticamente significativa, entre la Tasa de Abandono Interanual de cada institución y la relación Estudiantes por Docente de la

misma. Por este motivo, agrupamos, tal lo señalado, a las instituciones por su tamaño o región.

La Tabla 4 muestra, agrupando a las instituciones según su tamaño, que existe correlación significativa, entre la relación estudiantes por docente equivalente simple, para el año 2015, y la tasa de abandono interanual 2016-2017 solo para las instituciones clasificadas como nuevas.

Tabla 4 – Correlación entre la Tasa de Abandono Interanual (2016-2017) y la Relación

TAMAÑO	Correlación
Nueva	0,8000
Chica	-0,1719
Mediana	-0,1625
Grande	-0,0132
TOTAL	0,2567

REGIÓN	Correlación
Bonaerense	0,2474
Centro-Este	-0,4219
Centro-Oeste	0,3944
Metropolitana	0,0775
Noreste	-0,7327
Noroeste	-0,0037
Sur	0,3021
TOTAL	0,2567

Estudiantes/Docente 2015

Fuente: Elaboración Propia con datos DIU 2015, 2016 y 2017

Si observamos los resultados, agrupando por región, se encuentra que existe correlación significativa para las regiones Noreste y Centro-Este pero con signo negativo. Esto significa que a medida que aumenta la cantidad de estudiantes por docente disminuye el abandono interanual. Sin embargo, son dos de las regiones con menor número de instituciones dado que cuentan con 4 instituciones cada una. También se observa correlación, con menor significatividad, en la región Centro-Oeste, pero con signo positivo.

3. Conclusiones

El estudio de la evolución de las plantas docentes de la mayor parte de las instituciones que integran el Sistema Interuniversitario Nacional, de gestión pública, y su relación con la cantidad de estudiantes regulares muestra que entre los años 2013 y 2017 la relación no fue de crecimiento continuo dado que la tendencia que traía esta relación, a nivel del sistema, disminuye para el año 2017. Analizando la tendencia de ambas variables, se observa que la variación se produce debido a que mantiene su tendencia de crecimiento la cantidad de cargos docentes equivalentes pero disminuye la tasa de crecimiento del número de estudiantes regulares.

Respecto de nuestra hipótesis de trabajo, que la cantidad de estudiantes por docente influye en el abandono interanual de la institución, solo pudo validarse en las instituciones clasificadas como nuevas, o sea aquellas que no tienen aún 12 años de funcionamiento. En los demás casos, ya sea agrupando por tamaño o agrupando por región, no observamos correlación estadísticamente significativa entre estos dos indicadores.

Resta indagar en profundidad, el caso de las regiones Noreste y Centro-Este en las cuales encontramos correlatividad significativa pero con signo negativo. Si bien son las

regiones con menor número de instituciones, 4 en cada una, se estaría dando que a medida que aumenta la cantidad de estudiantes por docente disminuye el abandono interanual de la institución.

Por otra parte, se debería completar el análisis agrupando la planta docente por categoría para considerar la diferenciación de funciones que llevamos a cabo los docentes. También tener en cuenta las demás funciones sustantivas como la investigación, extensión y gestión para evitar el error que se introduce al considerar solo la función docencia.

Referencias

- Ávila, E., & Isabel, M. (2013). El origen social de los graduados y la equidad en el acceso a la universidad. *Revista de la educación superior*, 42(165), 11-29.
- Candamil, M., Parra, L Y Sánchez, J. (2009). Análisis de la deserción estudiantil en la Universidad de Caldas 1998-2006. Universidad de Caldas. Recuperado de: http://sig.ucaldas.edu.co/gestionDocumental/SII/análisis_indicadores/soporte_acredita_1322521744-1390.pdf
- Fernández, J. M., Oloriz, M. G., & Ferrero, E. L. (2017). La expansión del sistema universitario argentino: ¿modificó el abandono interanual del sistema? VII Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en la Educación Superior. CLABES 2017. Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba, Argentina.
- García de Fanelli, Ana (2014). Inclusión Social en la Educación Superior Argentina: Indicadores y políticas en torno al acceso y a la graduación. *Páginas de Educación*, 7(2), 124-151.
- García-Rangel, E. G., Rangel, A. K. G., & Angulo, J. A. R. (2014). Relación maestro alumno y sus implicaciones en el aprendizaje. *Ra Ximhai*, 10(5), 279-290.
- Mollis, M. (2008). Las reformas de la educación superior en Argentina para el nuevo milenio. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)*, 13(2), 509-532.
- Oloriz, M. G., & Fernández, J. M. (2016). Estudio del Abandono Interanual en el Sistema Universitario Argentino y su Relación con los Recursos Aplicados a los Programas de Becas. VI Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en la Educación Superior. Escuela Politécnica de Ingeniería, Quito, Ecuador.
- Silva, K. Q., & Silva, C. C. (2018). Orientación Psicoeducativa Individual: Programa Que Favorece La Permanencia, El Avance Curricular Y El Egreso Oportuno De Estudiantes De La Universidad De Chile. In *Congresos CLABES*.
- Vieira, H. (2007). *La comunicación en el aula: Relación profesor-alumno según el análisis transaccional* (Vol. 179). Narcea Ediciones.
- Zapata, C. M., Gómez, M. C., & Rojas, M. D. (2010). Modelado de la relación de confianza profesor-estudiante en la docencia universitaria. *Educación y educadores*, 13(1), 77-90

Programa de Inducción a la Educación Superior - PIES: Una oportunidad para población escolar y excombatiente de la región Norte y Nordeste de Antioquia.

Línea Temática:

Línea 5. Políticas nacionales y gestión institucional para la reducción del abandono.

Sandra Nohava

sandrapnb@gmail.com

Colombia Corporación para el Fomento de la Educación Superior

Resumen.

La Corporación para el Fomento de la Educación Superior, en adelante La Corporación, es una entidad descentralizada indirecta del orden departamental de Antioquia, creada desde el año 2013. Entre sus asociados están La Fundación EPM, La Gobernación de Antioquia y el Instituto para el Desarrollo de Antioquia-IDEA. Fue constituida con el objeto de gerenciar la política de acceso y permanencia en la educación superior en el Departamento.

Desde su creación, su trabajo ha tenido como base la articulación con diferentes entidades enmarcando sus acciones en tres líneas estratégicas: Promoción para el acceso; Operación de programas y fondos para la Financiación de la Educación Superior; Procesos de acompañamiento para incentivar la permanencia. (Documentos de trabajo Corporación) Bajo éstas, de forma permanente promueve el acceso, permanencia y graduación y en concordancia con (Scull & Cuthill, 2010) se van generando redes de apoyo con familias, escuelas, comunidades, universidades que se relacionan en el contexto individual y grupal de cada estudiante, generando impacto sobre él.

En el marco de este trabajo, desde el 2015, La Corporación se vinculó colaborativamente con siete

(7) universidades públicas y privadas del Departamento, la Secretaría de Educación, EPM y el acompañamiento del Ministerio de Educación, para la conformación de una Red de Regionalización y, a partir del año 2017, se empezó a ejecutar el proyecto “Modelo Colaborativo de Educación Superior Rural para Antioquia”, con recursos de todas las Instituciones participantes. El proyecto cubrió ocho municipios del Norte y Nordeste Antioqueño, en el marco del Pos Acuerdo y de los Programas de Desarrollo con Enfoque Territorial-PDET. Allí, se brindaron oportunidades educativas en diferentes niveles a la población minera, campesina, excombatiente y escolar.

En concordancia con el proyecto y las necesidades de las comunidades rurales y dadas las características propias de estos territorios afectados por el conflicto armado, las

economías ilegales, ausencia de las Instituciones y altos índices de pobreza (Agencia de renovación del Territorio) y, en coherencia con los objetivos y capacidades institucionales, la Universidad de Antioquia, La Católica del Norte y la Corporación, constituyeron una alianza para trabajar colaborativamente y diseñar el Programa de Inducción a la Educación Superior – PIES. Éste tuvo como objetivo “Brindar más herramientas motivacionales a escolares y excombatientes de las FARC para el ingreso a la vida universitaria” a través del desarrollo de cinco módulos.

La población aproximada que se atendió, incluyendo los espacios abiertos para docentes, escolares, padres y excombatientes, fue cercana a las 600 personas, con las cuales se compartió durante más de 300 horas. Así mismo, se participó en la transformación de contextos sociales a través de los imaginarios de los participantes donde la Educación Superior pudiera tener un rol protagónico en su proceso de transición, contribuyendo a la motivación para vislumbrar la Educación Superior como parte de su proyecto de vida y, asumirla como una vía postescolar (Arruda & Arruda, 2015) de la mano de sus familias, quienes también hicieron parte del acompañamiento.

Producto de este trabajo, se realizaron narrativas y se compilaron en una cartilla que recogiera las voces de los participantes, así como los aprendizajes obtenidos en torno al trabajo con comunidades rurales, de forma tal que esta memoria sirva de base para emprender nuevos proyectos e invitar a las entidades que sigan realizando estas apuestas que ofrecen otros escenarios en torno a la Educación Superior, más que una simple elección de una carrera que posiblemente lleve a un abandono en la siguiente etapa.

A partir de esta experiencia significativa y como parte de los resultados obtenidos, para el año 2019 la Gobernación de Antioquia ha destinado recursos adicionales para continuar con estas intervenciones en otros municipios

Descriptor o Palabras Clave: Educación Superior, Acceso, Trabajo Colaborativo, Orientación Vocacional, Educación Superior para la Ruralidad.

1. Introducción

La Corporación en aras de cumplir con su objeto misional y sus líneas estratégicas realiza diferentes acciones de trabajo articulado con entidades públicas y privadas, como una forma de acelerar y proyectar su potencial para impulsar procesos en torno a la educación superior en las distintas regiones del departamento de Antioquia.

En tal sentido, frente a uno de los temas del debate público relacionado con las oportunidades para las comunidades de las regiones que viven alejadas de las ciudades, La Corporación juega un rol articulador, en el cual debe realizar esfuerzos importantes, innovadores, colaborativos y sostenibles que empoderen e inviten a las comunidades a participar en procesos educativos para el fortalecimiento de sus proyectos de vida y bienestar de su contexto individual y en relación con su comunidad. Todas estas iniciativas deben estar en concordancia con lo contemplado en los planes nacionales, regionales y locales, apalancando las Instituciones de Educación Superior

en las regiones y consolidando acciones en torno a la promoción, orientación, financiación y acompañamiento en la educación superior, posibilitando de esta manera que los estudiantes se vinculen activamente en sus territorios.

Uno de los mayores esfuerzos de las administraciones municipales ha estado enfocado en el afianzamiento de estrategias encaminadas al fortalecimiento del componente educativo, especialmente en la transición de la media a la educación superior, como la medida para disminuir brechas frente al acceso, favorecer la permanencia y la graduación y, el arraigo de la comunidad a sus territorios. En el caso particular del Departamento de Antioquia, a través de la ordenanza 01 del 21 de febrero de 2013 y la 44 del 17 de septiembre de 2013, crea La Corporación, una entidad mixta, sin ánimo de lucro de la Gobernación de Antioquia, la Fundación EPM, y el Instituto para el Desarrollo de Antioquia- IDEA. De igual manera, a través de la ordenanza 32 de 2014, se adoptó la Política Pública para el Acceso y Permanencia de los jóvenes en programas de educación terciaria y se creó el Fondo para la educación superior y formación para el trabajo y el desarrollo humano. Desde entonces, la Corporación ha sido la encargada de gerenciar la política y ha venido centralizando todos los esfuerzos del gobierno de Antioquia para consolidar procesos efectivos de acceso, permanencia y graduación de los habitantes de los 124 municipios del departamento, para motivarlos y acompañarlos para que la educación superior haga parte de su proyecto de vida.

Atendiendo lo anterior y como ruta de trabajo, la Corporación en su planteamiento estratégico, formuló tres líneas de operación que articulan el acceso, permanencia y graduación:

Línea 1. Promoción para el acceso y acciones formativas - “Del Colegio a la U”:

Línea 2: Operación de programas y fondos para la financiación de la educación superior en el departamento de Antioquia:

Línea 3. Procesos de acompañamiento para incentivar la permanencia en la educación superior - “Acompañamiento e intervención en territorio”.

Todas estas acciones están dirigidas no sólo al estudiante, sino a sus familias, con quienes se trabajan iguales temáticas de forma tal que puedan apoyar el proceso de cada uno de ellos. Las Instituciones de Educación Superior – IES, juegan un papel fundamental en este trabajo, pues son ellas el vínculo más cercano para encontrarnos con los estudiantes y sus familias. Es así como, “la integración regional y la cooperación académica entre las Instituciones parecen ser la respuesta a muchas de las cuestiones y desafíos que debe solventar la educación superior y las instituciones que hacen parte de ella (Henríquez Guajardo, 2018)

2. Problemática propuesta

Este trabajo que se ha adelantado en Antioquia va en la misma sintonía de las políticas e iniciativas nacionales e internacionales, que buscan mayor pertinencia, sostenibilidad y trabajo colaborativo para posibilitar acciones trascendentales y de mayor impacto para las comunidades atendidas, teniendo como reto la atención de comunidades aisladas de las ciudades, es decir, las comunidades rurales. Se ha buscado igualmente

que dichas acciones no operen de manera aislada, sino que se propenda por la integración de agendas para consolidar y lograr de esta manera mayor impacto. En concordancia con un informe reciente en torno a la educación superior en América Latina y el Caribe (Henríquez Guajardo, 2018), el sistema de educación superior en América Latina y el Caribe realmente ha buscado aumentar la cobertura, llegando incluso a la masificación de la educación superior. Sin embargo, la Región aún presenta una deuda pendiente en lo relacionado con la educación superior rural y la atención del campesinado. Del mismo modo, el Gobierno Nacional en Colombia ha venido desarrollando nuevas iniciativas para ampliar posibilidades de acceso y cobertura a la educación superior. En este sentido, las Instituciones se han visto enfrentadas a reforzar sus actividades en torno al ciclo de educación superior, desde el acceso hasta la graduación (Ministerio de Educación Nacional, 2015)

La Corporación no es ajena a estos retos planteados y ha enfocado sus esfuerzos en atender las necesidades de las comunidades aisladas del departamento de Antioquia, a través de procesos en torno al acceso, la permanencia y la graduación e integración a sus territorios de las personas beneficiadas.

3. Objetivos

Desde la Corporación, el objetivo principal está enmarcado en “Gerenciar la Política Pública de Acceso y Permanencia en la Educación Superior; a través de la promoción, administración, financiación y operación de programas para la educación superior de jóvenes de escasos recursos del departamento de Antioquia”.

De forma específica para el Programa presentado en esta propuesta, y de acuerdo con las necesidades de las comunidades rurales, las características propias de los territorios participantes y, en coherencia con los objetivos y capacidades institucionales, PIES tuvo como objetivo “Brindar más herramientas motivacionales a escolares y excombatientes de las FARC de los municipios de impacto del proyecto para el ingreso a la vida universitaria”. Líneas teóricas utilizadas

"Nosotras también tenemos la capacidad y el derecho de acceder a programas como éste; me parece genial porque pensaron en nosotros, en las personas que vivimos en los pueblos. Me parece que la educación ayuda a ver otras salidas y no ser tan dependiente, porque si estudiamos podemos tener otros ingresos, en cambio, en otros tiempos, las mujeres se casaban, tenían hijos y ya, ahora decimos somos mujeres, pero también podemos salir adelante, estudiar, ayudar a nuestras familias, entonces, debemos creer en nosotras mismas, ser capaces, y cuando creamos en nosotras mismas podremos transformar la sociedad. Estos programas van más allá de lo tradicional, nos preparan para emprender, para ser líderes y no buscan educarnos para ser obreras, hacen que nuestra mente sea más abierta para emprender" Andrea Álvarez y Angie Gómez - Gómez Plata, Antioquia.

El testimonio de Andrea y Angie participantes de PIES, resume de forma precisa los objetivos que se ha trazado la Corporación desde su creación. Respondiendo a estas necesidades y expectativas de la comunidad, sus líneas estratégicas de operación se fundamentan en los siguientes elementos:

Línea 1. Promoción para el acceso y acciones formativas - “Del Colegio a la U”:

Se busca articular iniciativas de promoción de oportunidades académicas y de financiación para promover el acceso y a su vez, se desarrollan iniciativas que contribuyan a la orientación y motivación de las personas para encontrar en la educación superior un aporte fundamental para su proyecto de vida. (Ziderman, 2013) lo define como la entrada de más estudiantes potenciales a la educación superior. En esta etapa, la principal barrera limitante está relacionada con los aspectos motivacionales del potencial becario y se busca darle solución a través del acompañamiento y la información accesible para padres, jóvenes, líderes comunitarios y escuelas sobre educación superior; y así elevar la aspiración y la motivación para considerar la educación superior como una vía postescolar (Arruda y Arruda, 2015).

Línea 2: Operación de programas y fondos para la financiación de la educación superior en el departamento de Antioquia:

Se realiza la operación de diferentes fondos y programas educativos mediante el otorgamiento de becas o créditos condonables para el pago de matrícula y sostenimiento. En esta etapa, las barreras limitantes a las que se da solución son las socioeconómicas, las cuales involucran no sólo la falta de recursos financieros que cubran desde los costos de matrícula, sino los asociados al sostenimiento, las desigualdades regionales, el limitado acceso a la facilidad de préstamos y a la ampliación de préstamos-becas focalizados en comunidades específicas (Ziderman, 2013). La Corporación administra los siguientes fondos:

- El Fondo de Educación Superior del departamento de Antioquia, con dos programas, Becas Regiones y Becas Mejores Bachilleres Regiones.
- El Fondo de Becas Ocenso Mujer y Desarrollo, alianza entre Oleoducto Central S.A.- OCENSA, a través de la Fundación Oleoductos de Colombia, la Corporación y la Gobernación de Antioquia, a través de la Secretaría de las Mujeres.
- El Programa de Becas Guarne pa’ la U, del municipio de Guarne.
- El Programa de Becas “Conjuntos” del municipio de Barbosa.
- Fondo municipal para la Educación Superior del municipio de Rionegro, con sus tres programas: Becas Saber Rionegro, Subsidio de sostenimiento Estudiantes Educación Superior, Estímulos de maestría para Docentes y Directivos Docentes.
- Fondo municipal para la Educación Superior “FOMES” Municipio de Bello.

Línea 3. Procesos de acompañamiento para incentivar la permanencia en la educación superior - “Acompañamiento e intervención en territorio”.

Se implementan acciones que promuevan la permanencia y graduación de los estudiantes y la generación de redes de apoyo. Como lo mencionan (Scull y Cuthill, 2010), las redes de apoyo se crean con las familias, escuelas, compañeros, universidad y comunidad donde habitan los estudiantes y ayudan a derrumbar limitantes de carácter individual y académico. Este trabajo se ha venido desarrollando a través de acciones encaminadas al contexto individual y social del estudiante, con acciones de prevención y promoción, como talleres, visitas de acompañamiento (de seguimiento y

domiciliarias) y seguimiento no presencial, a través del cual se establece contacto con el estudiante por medio de llamadas telefónicas.

4. Metodología

En el marco de este trabajo formulado desde la Corporación y sus líneas estratégicas, se diseñó el Programa de Inducción a la Educación Superior PIES, a través del desarrollo de cinco módulos dirigidos por las Instituciones de Educación Superior aliadas, de acuerdo con su trayectoria y calidad académica: UdeA: Lógica Matemática, Lengua Castellana, inglés. UCN: TIC. Corporación: Orientación Vocacional. En estos, se buscó de forma permanente, con actividades didácticas, significativas y contextualizadas, ampliar los horizontes de los participantes, fortalecer el proyecto de vida que están construyendo con el día a día y principalmente, dejar en el imaginario de todos ellos, la idea de que la educación superior es una de las mejores opciones para transformar sus vidas, las de sus familias y sus territorios.

Los docentes estuvieron en labores rotativas en cada municipio, desde febrero a junio para un total de 13 semanas en territorio, 17 grupos creados y 8 eventos de graduación desarrollados. Se tuvo entonces 11 profesionales que cubrieron, desde sus experticias, las necesidades de los contenidos necesarios para el trabajo con los jóvenes.

La logística necesaria en cuanto a los espacios para el desarrollo de los encuentros pedagógicos se hizo con la colaboración y vinculación de las administraciones municipales, secretarios de educación, rectores y docentes de Instituciones Educativas, padres de familia, entre otros. Es importante resaltar que, durante la implementación del programa, se desarrollaron sesiones de trabajo para compartir las experiencias entre los coordinadores de las IES y los docentes para articular y reflexionar sobre el trabajo en territorio. Esta experiencia de trabajo articulado, donde se pusieron en común los esfuerzos e intereses de diferentes actores en torno a este proceso, evidenció una oportunidad de trabajo digna de compartir como experiencia significativa para la implementación de este tipo de programas.

La población atendida correspondió a jóvenes desde el grado 9° hasta recién egresados del grado 11°, mineros, campesinos y población del ETCR de Anorí (excombatientes de las FARC), teniendo en cuenta el enfoque del proyecto en el Posacuerdo. Cada módulo tuvo una intensidad de 5 horas diarias durante 4 días a la semana, y en el caso de los grupos que trabajaron los fines de semana, se dispuso de horarios intensivos de 10 horas el sábado y 10 horas el domingo.

Para iniciar el programa, en primera instancia, se hizo un evento con los alcaldes y la comunidad educativa de los municipios donde se focalizó el proyecto. Seguidamente, se hicieron ferias en los territorios para dar a conocer el programa y realizar la inscripción voluntaria. Una vez ejecutado todo el proceso de formación, se realizaron eventos de cierre donde se entregaron certificados de asistencia y participación en cada uno de los municipios, a través de conversatorios con actores importantes en los procesos educativos, entre ellos los mismos estudiantes, autoridades municipales, padres y docentes.

5. Resultados

A continuación, se presentan resultados de las intervenciones de la Corporación y de PIES:

- 11.590 personas beneficiadas. 9.611 reciben apoyo para matrícula y sostenimiento, 1.171 sólo matrícula y 808 sólo sostenimiento.
- 6.159 personas estudian programas universitarios, 4.539 tecnológicos, 437 técnicos profesionales y 455 Normalistas.
- 7.443 estudian en modalidad presencial, 3.014 a distancia y 1.133 en programas virtuales.
- Dentro de la población beneficiada: 2.756 personas son víctimas del conflicto armado; afrodescendientes 423 e indígenas 65.
- Consolidación de trabajo colaborativo sostenible, para aportar a la transformación de los territorios del departamento, en escenarios de construcción de paz.
- 600 personas beneficiadas con los procesos llevados a cabo en el Programa PIES.
- Acompañamiento a municipios en sus procesos de proyecto de vida y fortalecimiento de acciones para motivar el acceso a la educación superior, la permanencia, la graduación y la integración al territorio de parte de los beneficiarios.
- Para la comunidad fariana ubicada en el ETCR de Anorí, fue la primera experiencia de formación diferente de la escuela primaria. Empezaron a pensar en un proyecto de vida lejos del conflicto armado y en donde la educación superior puede ser una opción real para ellos.

6. Contribuciones

- El programa fue una apuesta significativa en el marco del trabajo colaborativo, para aportar a la transformación de los territorios en la construcción de paz y así, incentivar la articulación entre las Instituciones Educativas y las Instituciones de Educación Superior facilitando el tránsito exitoso de los jóvenes a la educación superior que disminuya las posibilidades de abandono.
- Como resultado de este trabajo, se realizaron narrativas y se compilaron en una cartilla que recogiera las voces de los participantes, así como los aprendizajes obtenidos en torno al trabajo con comunidades rurales. El propósito es que esta memoria sirva de base para emprender nuevos proyectos e invitar a las entidades a que sigan realizando apuestas que ofrezcan otros escenarios en torno a la Educación Superior, más que una simple elección de una carrera que posiblemente lleve a un abandono en la siguiente etapa. Así mismo, se ha participado en eventos de formación de docentes, entregando las expectativas que se espera de ellos en las comunidades rurales. ISBN978-958-56823-0-6.
- A partir de esta experiencia significativa en la que se convirtió PIES y como parte de los resultados obtenidos, para el año 2019, la Gobernación de Antioquia destinó recursos adicionales para continuar con estas intervenciones en otros 21 municipios, en ocho subregiones del Departamento. De igual manera, de acuerdo con la ordenanza

departamental, se continuaron con las transferencias a la Corporación para su funcionamiento y proyección institucional.

- Se continua con los procesos de sistematización e implementación de estrategias desde la Corporación, a partir de los resultados obtenidos en las diferentes intervenciones.
- Participación en eventos académicos que permiten la socialización del trabajo articulado y colaborativo, como una experiencia que merece darle continuidad.

Agradecimientos

A todo el equipo de la Corporación para el Fomento de la Educación Superior quienes han puesto todo su empeño como profesionales en los procesos de educación superior liderados desde la entidad, que contribuyan a cumplir el sueño de ser profesionales de los habitantes del departamento de Antioquia.

Referencias

Arruda, E. P., & Arruda, D. E. P. (2015). Educação a distância no Brasil: Políticas públicas e democratização do acesso ao ensino superior. *Educação Em Revista*, 31(3), 321–338. <https://doi.org/10.1590/0102-4698117010>

Corporación para el Fomento de la Educación Superior. Documentos generales de trabajo.

Henríquez Guajardo, P. (2018). *Educación superior en América Latina y el Caribe. Estudios retrospectivos y proyecciones. Con la participación de ministerios de educación, organismos internacionales, redes de educación superior y cátedras UNESCO*. Caracas: UNESCO- IESALC y Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.

Ministerio de Educación Nacional (2015). *Guía para la implementación del modelo de gestión de permanencia y graduación estudiantil en instituciones de educación superior*. Bogotá: Imprenta Nacional de Colombia.

Scull, S., y Cuthill, M. (2010). Engaged outreach: using community engagement to facilitate access to higher education for people from low socio-economic backgrounds. *Higher Education Research & Development*, 29(1), 59–74. <https://doi.org/10.1080/07294360903421368>

Ziderman, A. (2013), Student loans schemes in practice: Global perspectives, en D. E. Heller y C. Callender, (Eds.), *Student financing of higher education: A comparative perspective. International Studies in Higher Education series*, New York: Routledge.

Evaluación ágil de políticas: el programa fondo EPM en la Universidad de Antioquia 2010-2014

Línea Temática 5: Políticas nacionales y gestión institucional para la reducción del abandono. Evaluación de programas para la reducción del abandono.

Danny García Callejas

danny.garcia@udea.edu.co

Colombia Universidad de Antioquia

Diana Cristina Escobar González

dcristina.escobar@udea.edu.co

Colombia Universidad de Antioquia

Mauricio Sánchez Puerta

mauricio.sanchez1@udea.edu.co

Colombia Universidad de Antioquia

*El fin de la investigación científica no es adoptar una decisión acerca de la veracidad de la hipótesis sino **ajustar nuestro grado de creencia** en la hipótesis que está siendo contrastada.*

Rozeboom, The fallacy of the null hypothesis significance, 1970.

Resumen.

Desde 2008 la Universidad de Antioquia (UdeA) registra matriculados financiados por el “Programa Fondo EPM”, en adelante Fondo. Sin embargo, a la fecha, se carece de una evaluación de dicho programa soportada en evidencia. Lo que llama poderosamente la atención.

Si se acepta que el propósito de las intervenciones de los gobiernos en los problemas públicos (políticas, programas y proyectos) es crear valor público mediante la satisfacción de las necesidades ciudadanas y su progreso a través de: (i) la calidad de los bienes y servicios prestados a la comunidad; (ii) las regulaciones adecuadas; (iii) la formulación de políticas públicas con resultados benéficos para la población y (iv) la ejecución de políticas de buen gobierno como la transparencia, la rendición de cuentas y el adecuado servicio al ciudadano. Entonces, resulta necesaria la evaluación de los programas con pautas que, al mismo tiempo, profundicen la relación con los involucrados y contribuyan a la mejora constante de las intervenciones.

Así, el Fondo, es un programa de la Alcaldía de Medellín, administrado por la Agencia de Educación Superior de Medellín – Sapiencia, que desde 2008 destina recursos a modo de créditos condonables (matrícula y sostenimiento) y con ello pretende: (i)

facilitar el acceso e (ii) incrementar la permanencia en la formación (reducir la deserción) de los estudiantes de estratos 1 a 4. Tal y como se consagra en la publicidad del Fondo <http://www.sapiencia.gov.co/fondos-sapiencia/epm-y-universidades/>. Todo ello con la colaboración de las IES regionales en una cadena que genera valor público.

Este trabajo presenta la revisión de los resultados del programa en materia de permanencia o reducción de la deserción a partir de datos de la Universidad de Antioquia en el periodo 2010-2014 y se interesa en conocer: ¿Qué diferencia en materia de disminución de la deserción hace el apoyo económico otorgado por el Fondo EPM)? ¿En cuáles pregrados se observa esta diferencia en deserción?

Para ello, se sigue la pauta teórica de “evaluación de resultados” generada por el Departamento Nacional de Planeación y se aplica el enfoque de metodologías ágiles o agilismo que se define como un conjunto de principios, prácticas y herramientas para la gestión de proyectos de forma dinámica e iterativa que requieren cambios profundos en la mentalidad y en las rutinas de trabajo tanto en los equipos como en los líderes de la organización.

Al tiempo que se emplea el teorema de Bayes como técnica estadística de contraste entre las probabilidades a posteriori de deserción cohorte que enfrenta un individuo al ser parte o no del Fondo, para 39 de los 65 pregrados de la Universidad de los que se tienen datos adecuados. Esto es, se refinan los datos, se calcula el estadístico de interés y se aplica la regla de decisión.

El resultado final señala que el Fondo no hace “diferencia significativa” para la disminución de la deserción en el contexto de la UdeA, por lo que debe revisarse en detalle para ser mejorado.

Descriptor o Palabras Clave: Evaluación de resultados, Metodologías ágiles, Políticas basadas en evidencia, Teorema de Bayes, Cadena de valor

1. Introducción

El análisis de las políticas es una disciplina en consolidación. La pluralidad de ideas es su común denominador. Por esta razón, la complejidad y el desconcierto suelen ser elementos a superar cuando se revisan intervenciones de los gobiernos en los problemas públicos tanto desde las apuestas teóricas, como del contraste entre teoría y realidad. Al final solo algo es claro, se carece de una receta⁸¹.

Para este ejercicio se usan datos de la Universidad de Antioquia y se propone delimitar el acercamiento al objeto desde tres asuntos operativos: (i) los tipos de análisis de las

⁸¹ Dice Roth (2010) que el interesado en el análisis de las políticas públicas enfrenta retos interpretativos para construir su objeto de interés (llamado política), pues conviven dos tradiciones teóricas interpretativas (la latina y la anglosajona) y, en Colombia, en la práctica no se tiene rigor en distinguir el tipo de intervención, a lo sumo se hace referencia a los diferentes actos administrativos (acuerdos, resoluciones, decretos, leyes, entre otros).

políticas (la evaluación como parte de ellos); (ii) el sentido de la evaluación en materia de toma de decisiones y (iii) la cadena de valor público como elemento para comprender una intervención. Todo ello desde las connotaciones nacionales para acometer una evaluación de resultados (pautas sugeridas, definiciones usadas y dinámicas propias del contexto colombiano).

Sobre lo primero, La Tabla 1 revela la evaluación como un énfasis del análisis de las políticas.

Tabla 1. Diversidad en el análisis de las políticas públicas

Tipo de análisis (A)	Elementos más cercanos a cada tipo
A. de las políticas públicas (Conocimiento para el proceso).	1. Análisis de determinación de políticas públicas: se ocupa del qué, el para quién, el cómo y el cuándo. 2. Análisis del contenido de las políticas públicas: descripción de la política y su proceso. 3. Seguimiento y evaluación de las políticas públicas: examina el desempeño de la política.
A. para las políticas públicas (Conocimiento acerca del proceso).	4. Información para las políticas públicas: con fines de alimentar el proceso. 5. Defensa de las políticas públicas: elaboración de argumentación para ejercer influencia en la agenda de políticas.

Fuente: Tomado y adaptado de Parsons (2007, p. 89)

Sobre el segundo, Sutcliffe & Court (2006) recuerdan que existe una tendencia creciente que aboga por diseñar las políticas públicas con base en la evidencia, lo que demanda tanto de prácticas y estudios empíricos —que faciliten la comprensión del funcionamiento de las políticas públicas— como de evaluaciones de alcance menor (Londoño, 2004), llámense pilotos o replicas a escala territorial de las evaluaciones de tipo nacional (DNP, 2012)⁸².

Evaluar es responder preguntas que le conciernen al programa, no es verificar las hipótesis del evaluador. La evaluación es un ejercicio pragmático, que hace parte de las intervenciones de los gobiernos en los problemas públicos (ver la Figura 1) y que genera información para la toma de decisiones antes que nuevo conocimiento.

Figura 1: funciones de producción de una acción pública (Meny & Thoenig, 1992)

⁸² De hecho, los gobiernos de Chile, Perú y Reino Unido disponen de espacios para la experimentación como el Laboratorio de Gobierno chileno (<http://www.lab.gob.cl>) o el peruano (MineduLAB) o la red británica de búsqueda de evidencia sobre lo que funciona y lo que no (<https://www.gov.uk/guidance/what-works-network>).



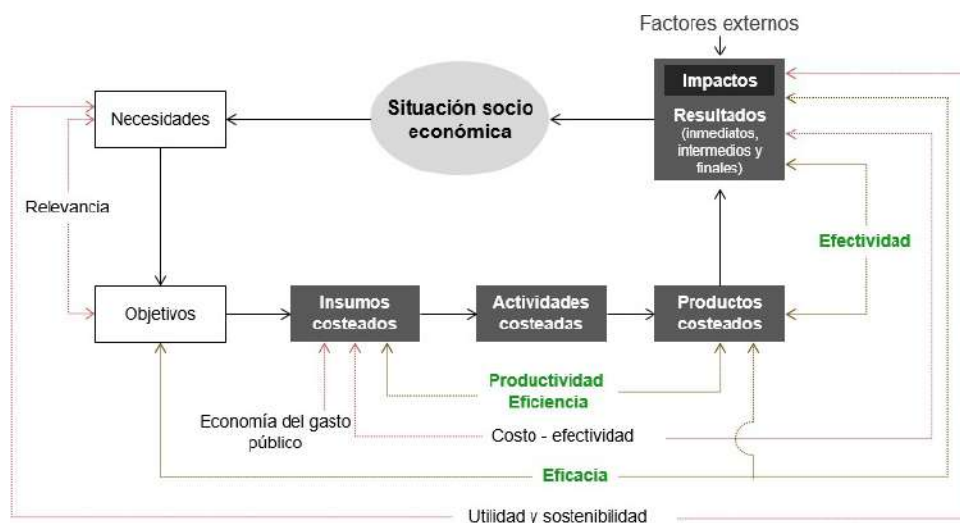
Además, dice Ollerhead (2015) que es posible generar respuestas de manera ágil⁸³. Así, traduce los cuatro valores y doce principios del manifiesto ágil, del ámbito de los sistemas computacionales al de las políticas. De ese conjunto de “deseables pautas de trabajo de los evaluadores” se resaltan algunos en la Tabla 2.

Tabla 2. Algunos principios y valores del manifiesto ágil adaptados al análisis de las políticas.

De los 4 valores	(i) Soluciones viables que benefician a los ciudadanos por sobre papeles y documentación y (ii) Adaptación al cambio por sobre el seguimiento estricto de planes.
De los 12 principios	(i) Damos la bienvenida a nueva información, incluso cuando la obtengamos tarde a lo largo de la ejecución de los proyectos. Los procesos ágiles aprovechan el cambio para obtener ventajas durante la implementación de políticas; (ii) la atención continua al uso de evidencia y al buen diseño promueve la agilidad y (iii) la simplicidad es esencial.

El tercer punto (la cadena de valor) es el centro de la literatura de la nueva gestión pública (Wouter, Bouckaert, & Halligan, 2010) y es acogido por los gobiernos como “el modelo de la cadena de valor público”. Este modelo incorpora la medición y retroalimentación de las labores gubernamentales como se ve en la Figura 2 y, además, esclarece los alcances y tipología de la evaluación (interna o de desempeño y externa o de efectos), expresada en la Figura 3.

Figura 2. Mediciones de la gestión pública (Van Dooren, Bouckaert y Halligan, 2010)



⁸³ Las metodologías ágiles permiten diseñar, desarrollar y poner en marcha proyectos con gran velocidad, alta calidad y bajo costo.

Figura 3. Evaluación y cadena de valor (DNP, 2014)



En este triángulo en el que se propone la evaluación (como énfasis del discurso del análisis de política, como útil para la decisión y como parte de la cadena de valor), se tiene que la evaluación de resultados, a razón de autoridades académicas nacionales “Analiza los resultados obtenidos por la intervención en términos de sus objetivos. (...) estudia los cambios en las condiciones de los beneficiarios del programa después de la intervención en el corto o mediano plazo.” (Colciencias, 2016).

2. Metodología

Se trata de evaluar la intervención (el fondo como factor de permanencia) en el triángulo propuesto para la evaluación. Merino (2007) señala que lo primero es ver si es evaluable; esto es mirar si se puede mejorar y reducir la incertidumbre sobre la decisión de evaluar. Para ello, de nuevo sin receta, se construyen unas prescripciones que se contrastan con unas pautas pragmáticas (ver la Tabla 3).

Tabla 3. Prescripciones y pautas para establecer evaluabilidad desde lo pragmático.

Prescripciones (lo que debería ser)	Pautas pragmáticas (lo que se evidencia)
Los problemas públicos se deben identificar adecuadamente.	1. Las políticas públicas son soluciones específicas a problemas públicos.
Las intervenciones que materializan la solución se deben declarar de modo claro.	2. Las configuraciones de las "soluciones" son siempre diferentes y dependen de los involucrados y el contexto.
Evaluar es juzgar, cada quien juzga a su modo; sin embargo, deben respetarse las condiciones que se estimen relevantes para los tomadores de decisiones.	3. La evaluación de las "soluciones" no es una abstracción, tiene intereses prácticos y mecanismos propios para concretarse.
La evaluación de resultados debe atender la pauta de Sinergia y adecuarla para analizar las intervenciones de interés.	4. Colombia dispone pautas de evaluación articuladas en el Sinergia y ha elaborado un manual

para "programas" vinculados al Plan Nacional de Desarrollo.

Las soluciones a problemas locales⁵. El DNP administra Sinergia y pretende pueden ser locales. Los municipios debentrasladar sus prácticas evaluativas a los acercarse a la dinámica de evaluación deámbitos municipales. programas nacionales.

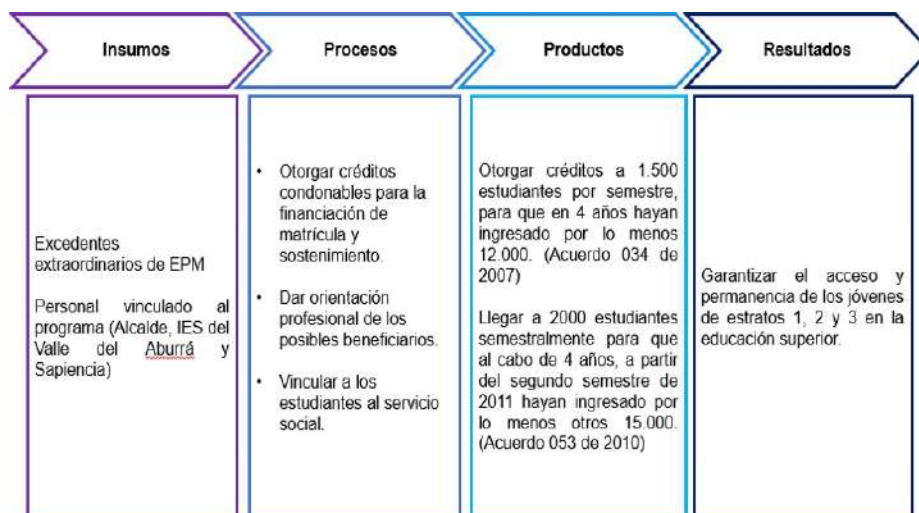
Lo segundo es elegir, entre el conjunto de la literatura, un tipo de evaluación de resultados consistente con lo que se busca. Vedung (1997) establece dos candidatos: el modelo de consecución de objetivos y la evaluación de impacto. Se trabaja con el primero.

La pregunta que intenta responder el modelo de consecución de objetivos es si los resultados están de acuerdo con los objetivos de la intervención. Para ello primero se identifican e interpretan los objetivos (se determina su significado y jerarquía) y se expresan en términos medibles; luego se determina el grado en que se han alcanzado los objetivos en la práctica y, por último, se valora hasta qué punto el programa ha favorecido (entorpecido) la consecución de los objetivos.

Lo tercero es aplicar el modelo de Vedung en el contexto.

Paso 1, la descripción de los elementos relevantes del programa (objetivos y resultados son el centro de interés). Se emplea la cadena de valor en los términos operativos sugeridos por el Departamento Nacional de Planeación (DNP, 2014 y 2017).

Figura 4: Cadena de Valor del Programa en el periodo (2010-2014)



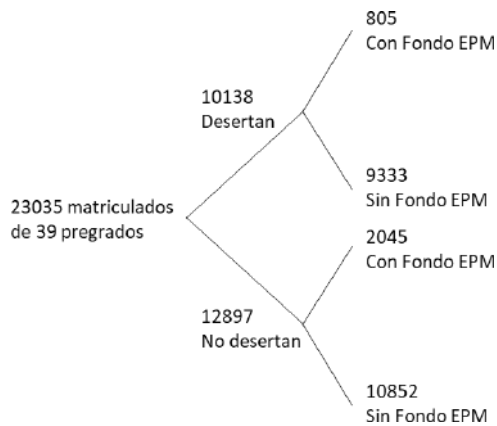
Paso 2, la confección de una base de datos operativa que permite calcular la variable identificada como resultado (la deserción cohorte como proxy de la permanencia)⁸⁴ y el uso de estadísticas sobre el efecto del programa mediante el teorema de Bayes; esto es contrastar dos probabilidades y ver si hay diferencia entre ellas. Una manera

⁸⁴ La cantidad de beneficiarios y la calidad de los datos reduco el contraste estadístico a 39 de 65 pregrados.

sofisticada de chequear si al lanzar una moneda opera el azar y las dos opciones tienen probabilidad similar o si, al contrario, la moneda está cargada.

El teorema se materializa en el uso de un árbol de clasificación, similar al de la Fig. 5, para cada pregrado para el cálculo de la probabilidad a posteriori (una probabilidad condicional):

Figura 5. Diagrama de árbol vs ecuación de probabilidad condicional o a posteriori



$$p(H|E) = \frac{p(H) p(E|H)}{p(H) p(E|H) + p(\sim H) p(E|\sim H)}$$

- La hipótesis inicial, llamada la probabilidad a priori, es representada por la letra H y se refiere a desertar (es medida por la tasa de deserción cohorte).
- La evidencia se representa con la letra E, que corresponde a la pertenencia o no al programa las dos opciones de la moneda.
- El signo “|” significa dado (de la acepción de causa o razón).
- $p(H|E)$ se denomina como la probabilidad a posteriori, la probabilidad de desertar cuando se tiene el programa
- $p(E|H)$ es la probabilidad de ocurrencia de tener el programa dado que se ha desertado, en otros términos, si la hipótesis es verdadera, qué tan esperada es la evidencia.
- $\sim H$ o no desertar es la hipótesis alterna a H. Estas hipótesis son complementarias, su adición da por resultado el 100%.
- $p(E|\sim H)$ es la probabilidad de pertenecer al programa dado que no ha desertado. Esto es, si la otra hipótesis es cierta, qué tan esperada es la evidencia.

El efecto del programa será la diferencia entre la probabilidad de desertar cuando no se tiene apoyo del Fondo y la probabilidad de desertar cuando se cuenta con el Fondo: $p(H|\sim E) - p(H|E)$.

3. Resultados

Los resultados indican el signo o sentido y la magnitud de la diferencia entre dos probabilidades. Así, se observa que la resta sigue siendo positiva y los beneficiarios del Fondo tienen una probabilidad menor de deserción, comparada con los no beneficiarios. Este efecto también se observa frente a un valor representativo de la deserción durante el periodo de análisis, la media geométrica de la deserción cohorte (DCP), entendida como la deserción que se calcula en la universidad de manera similar al Sistema de Prevención y Análisis de la Deserción en las Instituciones de Educación Superior. SPADIES.

Sin embargo, pese a las ilusiones del efecto, el tamaño del mismo o la brecha entre las tasas de deserción no es relevante, la probabilidad de desertar o no, parece no afectarse por el hecho de pertenecer al Fondo.

Para juzgar la relevancia de la diferencia en probabilidades se emplea la escala de Beach & Pedersen (2014) para hipótesis causales (ver Tabla 4). Al ordenar los pregrados, en los que fue posible el análisis, de mayor a menor efecto se tiene que ninguno puede ser considerado como algo seguro (ver Tabla 5).

Tabla 4. Escala para la asignación de una expresión a la probabilidad

Expresión alterna del nivel de la escala	Intervalo de probabilidad (%)
Demasiado probable (muy cierto)	Entre 70 y 95
Muy probable (algo seguro)	Entre 50 y 69
Algo probable (algo incierto)	Entre 30 y 49
Poco probable (incierto)	Entre 10 y 29
Nada probable (no confirmado)	Por debajo de 10

Tabla 5. Probabilidades de desertar siendo beneficiario o no del Fondo EPM.

Pregrado	N	p(H/~E)	p(H/E)	p(H/~E) -p(H/E)	Deserción cohorte promedio (DCP)	DCP -p(H/E)
INGENIERÍA INDUSTRIAL	64	60.0%	21.88%	38.16%	55.47%	33.59%
INGENIERÍA AMBIENTAL	59	69.3%	34.11%	35.18%	65.12%	31.01%
INGENIERÍA DE SISTEMAS	105	73.7%	41.90%	31.82%	68.66%	26.76%
FILOSOFÍA	37	67.0%	37.84%	29.12%	62.25%	24.41%
TECN. REGENCIA FARMACIA	111	45.0%	18.02%	26.97%	39.69%	21.67%
LIC ED BÁS:CCIAS NATURAL.	43	60.2%	37.43%	22.74%	55.20%	17.77%
LIC ED BÁSICA:MATEMÁTICAS	34	59.3%	38.13%	21.13%	55.89%	17.75%
ADMINISTRACIÓN DE EMPRESA	110	48.6%	28.14%	20.46%	42.07%	13.93%
MICROBIOLOG Y BIOANÁLISIS	53	29.8%	11.33%	18.52%	24.40%	13.06%
ING TELECOMUNICACIONES	58	75.3%	56.90%	18.43%	72.98%	16.08%
LIC. MATEMATICAS Y FISICA	50	56.0%	38.14%	17.81%	50.86%	12.72%
LIC EN PEDAGOGÍA INFANTIL	92	35.8%	18.48%	17.32%	29.59%	11.11%
LIC ED HUMANIDADES L CAST	92	36.9%	19.83%	17.05%	30.92%	11.09%
INGENIERÍA CIVIL	71	43.6%	26.86%	16.70%	41.08%	14.22%
CONTADURÍA	144	38.7%	22.22%	16.47%	32.74%	10.52%
LIC. EN EDUCACIÓN FÍSICA	117	29.3%	13.08%	16.27%	23.06%	9.99%
INSTRUMENTAC. QUIRÚRGICA	84	34.5%	19.05%	15.49%	26.64%	7.59%
TRABAJO SOCIAL	79	28.1%	14.00%	14.12%	23.56%	9.57%
ODONTOLOGÍA	71	19.6%	5.74%	13.90%	16.29%	10.55%
ECONOMÍA	100	53.3%	40.00%	13.26%	47.41%	7.41%
ENFERMERÍA	127	23.5%	11.15%	12.40%	18.67%	7.52%

INGENIERÍA MECÁNICA	71	55.5%	43.69%	11.77%	52.70%	9.01%
ANTROPOLOGÍA	31	39.4%	29.06%	10.36%	37.23%	8.17%
INGENIERÍA QUÍMICA	63	43.2%	33.12%	10.12%	41.39%	8.27%
INGENIERÍA DE MATERIALES	43	62.7%	53.30%	9.42%	60.62%	7.31%
BIOLOGÍA	61	42.4%	33.07%	9.37%	39.16%	6.08%
PSICOLOGÍA	74	28.3%	18.92%	9.36%	26.40%	7.49%
INGENIERÍA SANITARIA	72	63.6%	54.37%	9.25%	60.73%	6.36%
ZOOTECNIA	39	44.8%	36.13%	8.69%	41.79%	5.66%
MEDICINA	132	17.0%	8.33%	8.67%	14.27%	5.93%
BIOINGENIERÍA	63	51.0%	42.86%	8.12%	48.86%	6.00%
NUTRICIÓN Y DIETÉTICA	81	24.0%	16.10%	7.86%	21.68%	5.58%
INGENIERÍA ELECTRÓNICA	84	53.9%	46.68%	7.21%	51.64%	4.96%
INGENIERÍA ELÉCTRICA	67	54.6%	47.87%	6.74%	52.32%	4.45%
LIC EDU: CCIAS SOCIALES	76	40.4%	34.10%	6.27%	36.57%	2.47%
QUÍMICA	47	63.4%	57.42%	5.96%	61.92%	4.50%
ADMON.S.: GEST.SERV.SALUD	60	32.7%	28.55%	4.13%	29.14%	0.59%
ADMON.S.: GEST.SANIT.AMB.	30	32.1%	29.01%	3.06%	29.14%	0.13%
MEDICINA VETERINARIA	55	34.3%	32.61%	1.66%	31.78%	-0.83%

3. Conclusiones

La evaluación de un programa, desde el análisis de las políticas, resulta ser un mecanismo de aprendizaje que puede ser abordado con pautas pragmáticas en un entorno en el que la agilidad, la innovación y la capacidad de adaptación a cambios constantes son atributos deseables para las organizaciones.

El Fondo EPM no es un elemento decisivo en la reducción de la deserción. Aunque pareciera tener una incidencia positiva, carece de la representatividad estadística que lo soporte. Al no satisfacer uno de sus objetivos, el programa debe ser ajustado y, llegado el caso, focalizado en los pregrados en los que parece generar mayores efectos positivos antes que cualquier pregrado.

Agradecimientos

Este trabajo no hubiese sido posible sin la colaboración del Ingeniero John Jairo Correa Londoño, adscrito a la Vicerrectoría de Docencia. Quienes hemos de trabajar con datos apreciaremos siempre a quien, más allá de sus funciones, dedique tiempo a comprender y trabajar por la calidad de la información.

Referencias

- Beach, D., & Pedersen, R. B. (2014). "Let the Evidence Speak ..." — a two—stage evidence assessment framework for making transparent the process of translating empirical material into evidence. American Political Science Association Annual Meeting, 1—57. Retrieved from <http://ssrn.com/abstract=2451899>
- Colciencias. (2016). Experiencias en evaluación Tecnología e Innovación. Recuperado de <http://www.colciencias.gov.co/sites/default/files/cartilla—colciencias—2016—u—depolitica.pdf>

- DNP. (2012). Guía metodológica para el seguimiento del Plan Nacional de Desarrollo y la Evaluación de políticas estratégicas. Bogotá: Departamento Nacional de Planeación.
- DNP. (2014). Guía metodológica para el Seguimiento y la Evaluación de Políticas Públicas. Sinergia Departamento Nacional de Planeación.
- DNP. (2017). Guía para la construcción y estandarización de la Cadena de valor (5th ed.). Recuperado de [https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Inversiones y finanzas públicas/MGA_WEB/Guia Cadena de valor_v 5.pdf](https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Inversiones_y_finanzas_publicas/MGA_WEB/Guia_Cadena_de_valor_v_5.pdf)
- Londoño, B. (2004). Reflexiones en torno a la evaluación en Colombia. En ¿Por qué evaluar el Gasto público? (p. 262). Bogotá: Departamento Nacional de Planeación.
- Meny, Y., & Thoenig, J.—C. (1992). Las Políticas Públicas.
- Merino, M. (2007). La Evaluabilidad: de instrumento de gestión a herramienta estratégica en la evaluación de políticas públicas. Papeles de Evaluación, 7, 1–52.
- Ollerhead, L (2015). The limits of agile – can we apply it to policy making? Policy Lab. Recuperado de <https://openpolicy.blog.gov.uk/2015/01/27/towards-a-theory-of-agile-for-policy-making/>
- Parsons, W. (2007). Una introducción a la teoría y la práctica del análisis de políticas públicas. Recuperado de [https://campusvirtual.univalle.edu.co/moodle/pluginfile.php/1097951/mod_resource/content/1/Parsons Wayne — Políticas Publicas.pdf](https://campusvirtual.univalle.edu.co/moodle/pluginfile.php/1097951/mod_resource/content/1/Parsons_Wayne_-_Políticas_Publicas.pdf)
- Roth, A.—N. (2010). Política Pública Hoy. Departamento Nacional de Planeación, 8(Boletín), 13.
- Sutcliffe, S., & Court, J. (2006). Toolkit for Progressive Policymakers En Developing Countries. London: Research and Policy En development.
- Van Dooren, W., Bouckaert, G., & Halligan, J. (2010). Performance Management En the Public Sector, (January 2016), 208. <https://doi.org/10.13140/2.1.2299.9682>
- Vedung, E. (1997). Evaluación, racionalidad y teorías de gestión pública. En Evaluación de Políticas Públicas y Programas (p. 42).

Sistema de seguimiento a la retención y culminación oportuna en pregrado de una universidad privada en Perú

Línea Temática: 5. Políticas nacionales y gestión institucional para la reducción del abandono.

Maria Del Carmen Estefanía Sanchez
mestefania@pucp.edu.pe Peru
Pontificia Universidad Católica del Perú
Claudia Solís Villavicencio
claudia.solis@pucp.edu.pePeru
Pontificia Universidad Católica del Perú
Luisa Dumett Valdivia
sdumett@pucp.edu.pe Peru
Pontificia Universidad Católica del Perú

Resumen. El abandono de estudiantes en educación superior es un problema cuya respuesta considera múltiples aspectos como son el socioeconómico, el psicológico, el demográfico y el académico. El abandono ha sido definido de diversas maneras, por ejemplo, de acuerdo con Himmel (2002), consiste en retirarse de un programa de estudios antes de obtener el título o grado correspondiente considerando un tiempo lo suficientemente largo como para descartar la posibilidad de reincorporación. Por otro lado, Stratton (2008) distingue entre el abandono y la suspensión explicando que en algunos casos los estudiantes hacen una pausa en sus estudios para luego retomarlos. Dada esta situación, es difícil medir y tomar acciones respecto a este fenómeno. La Universidad ha definido como abandono institucional el retiro de los estudios en la institución por parte de los ingresantes matriculados, ya sea de manera voluntaria o forzosa (siguiendo la línea de Himmel). Para complementar esta definición y para esta experiencia, se han definido grupos de indicadores con el objetivo de medir: 1) la permanencia y graduación desde el punto de vista de los ingresantes, 2) el desempeño de los alumnos matriculados y 3) el egreso y la graduación oportuna⁸⁵ desde el punto de vista de los egresados. Esto ha permitido tener una visión más amplia del abandono en la Universidad, una institución con alrededor de 24 mil estudiantes en más de 60 programas de pregrado.

Este documento tiene como objetivo presentar el sistema de seguimiento a la retención y culminación oportuna de la Universidad, el cual fue diseñado a partir de una revisión bibliográfica sobre el tema y la sistematización de experiencias en otras instituciones de educación superior, logrando definir los indicadores institucionales que permiten monitorear semestralmente la retención, el atraso y, la graduación y titulación⁸⁶ oportunas de los estudiantes. Como parte de este sistema, se incorporó un módulo de

⁸⁵ Se considera graduación oportuna cuando se obtiene el grado de bachiller a lo más un año después de haber egresado

⁸⁶ La titulación es el proceso a través del cual el bachiller obtiene la licencia para ejercer su profesión

detección temprana para identificar la probabilidad de abandono temprano de estudiantes, una vez culminado su primer semestre de estudios.

Descriptores o Palabras Clave: Educación superior, Abandono, Graduación oportuna, Sistema de indicadores.

1. *Introducción*

La masificación de la educación superior ha transformado los sistemas existentes que durante siglos atendieron a minorías en sistemas abiertos que buscan ofrecer mayores oportunidades de estudio y experiencias formativas para jóvenes y adultos. Cada vez la educación superior se vuelve más costosa (Ferreyra, 2017; Brunner, 2016), lo que implica una fuerte inversión económica y de expectativas no solo del estudiante, sino también de su familia y la sociedad. Las expectativas para que el estudiante culmine sus estudios, se inserte al mercado laboral, mejore sus condiciones de vida, así como la de su familia y alimente los indicadores de competitividad del país son altas.

En América Latina, la matrícula en la educación superior creció de 21% en el año 2000 a 43% en el año 2013, pero el problema es que, si bien más de 20 millones de estudiantes acceden a las aulas, no todos acceden a opciones de calidad, y se calcula que solo el 50% de los estudiantes que inician sus estudios superiores llegan a terminar y se gradúan (Ferreyra, 2017). Por ello, es importante que las universidades comprometidas con brindar una educación de calidad tomen acciones para reducir el abandono y aumentar la culminación de los estudios en el tiempo ideal.

El objetivo de este artículo es presentar el sistema de seguimiento a la retención y culminación oportuna de una universidad privada peruana, el cual fue propuesto a partir de una revisión bibliográfica sobre el tema y la sistematización de experiencias en otras instituciones de educación superior. Como ya se mencionó, se logró definir los indicadores institucionales que permiten monitorear semestralmente la retención y la graduación oportuna en nuestra universidad y contar con un sistema de alerta temprana a partir de perfiles de abandono temprano aplicados a las nuevas cohortes de ingreso.

Si bien existen varias experiencias de universidades que buscan mejorar y asegurar la calidad académica por medio del seguimiento a la retención estudiantil, las experiencias más significativas de la región se dan desde hace algunos años en universidades de Colombia. En los sistemas de seguimiento de la mayoría de universidades colombianas acreditadas, se incorpora información sobre los estudiantes de pregrado. Esto permite monitorear el comportamiento y el riesgo de abandono para cada estudiante, así como la valoración de los factores que determinan dicho fenómeno a través de la información proporcionada por el Sistema de Prevención y Análisis de la Deserción en las Instituciones de Educación Superior⁸⁷ (SPADIES). Un caso importante es el de la Pontificia Universidad Javeriana, que utiliza información del SPADIES para describir y comparar el abandono en su institución y a nivel nacional, y,

⁸⁷ El SPADIES fue creado por el Estado colombiano en colaboración con la Universidad de los Andes.

a su vez, lo complementa a su sistema mediante estudios sobre el fenómeno y por medio de la utilización de modelos proyectivos para predecir los posibles riesgos de abandono estudiantil (Berrios, Misas y otros, 2013). En el caso de la Universidad del Valle, además de utilizar la información del SPADIES, se utiliza la propuesta del Observatorio de la Deserción Estudiantil de la propia Universidad, el cual tiene por objetivo establecer un sistema de información, análisis y seguimiento a la deserción de sus estudiantes de pregrado. Por su parte, la Universidad de La Sabana cuenta con un programa propio para registrar datos sobre los estudiantes y hacer seguimiento de su trayectoria, el cual incluye información sobre deserción desgregada en programas, cohortes y causas de abandono. Este programa llamado ESCOLARIS se combina con la información que proporciona el SPADIES (Pineda, 2010).

2. El Sistema de seguimiento a la permanencia y culminación oportuna

El sistema de seguimiento tiene como objetivo describir y analizar, de forma periódica, la información relacionada a la retención, la culminación, graduación y titulación oportunas de los estudiantes de pregrado con el propósito de implementar acciones de mejora para dichos temas. Con este propósito, se realizó un diagnóstico institucional, se definieron indicadores, se desarrollaron paneles de indicadores dentro de la Intranet y se han venido realizando estudios complementarios que han ayudado a entender de mejor manera la retención y culminación oportuna dentro de la Universidad y cuyos resultados se han ido incorporando al sistema.

2.1 Diagnóstico institucional

Durante el 2016, se realizó un primer diagnóstico institucional para el pregrado identificando y definiendo los indicadores más importantes para dar cuenta del tema a partir de la información registrada en la base de datos institucional.

Tras la revisión de la literatura, se encontró que no existe una única definición de abandono; esta va a depender de la perspectiva desde la que se quiera estudiar el tema. Según Himmel (2002), se trata del retiro prematuro de un programa de estudios antes de alcanzar el título o grado, y considera un tiempo suficientemente largo para descartar la posibilidad de que el estudiante se reincorpore.

Esta definición podría trabajarse desde una perspectiva nacional (el abandono del estudiante del sistema educativo en general) o desde una perspectiva institucional, entendiendo el abandono como el número de estudiantes que se retiran de una institución de educación superior en un período determinado antes de haber obtenido el título correspondiente (ICFES, 2002).

El abandono puede ser:

- voluntario o forzoso, por la influencia de circunstancias internas o externas al estudiante (Escobar, 2005);
- por causas ajenas o propias de la institución educativa (Nervi, Rodríguez & Osada, 2015); y

- explicado por variables socioeconómicas, individuales, institucionales y académicas (Díaz & Peralta, 2008).

Si bien es una problemática importante para la educación superior, en general, aún es muy difícil medirla de manera periódica y sistemática, ya que una vez que el alumno sale del sistema, es más difícil obtener información sobre este. Es por ello que algunos autores prefieren medir el abandono como un complemento de la retención en la educación superior.

En la universidad, se optó por trabajar desde una perspectiva de retención y abandono institucional, esta última entendida como el retirarse (abandono voluntario) o ser eliminado (abandono forzoso) de la institución. Es así como se identifica dos tipos de abandono:

- abandono precoz: aquel admitido a la universidad que finalmente no se matricula (no llega a ser alumno); y
- abandono institucional: aquel alumno matriculado por primera vez y que en el semestre N es eliminado o deja de matricularse en la universidad.

En la universidad, interesaba, además, estudiar el abandono a nivel de áreas de ingreso. Para ese caso, como se muestra en la Figura 1, se consideró una definición adicional para abandono del área, la cual incluye a los transferidos a otras áreas de la misma universidad.

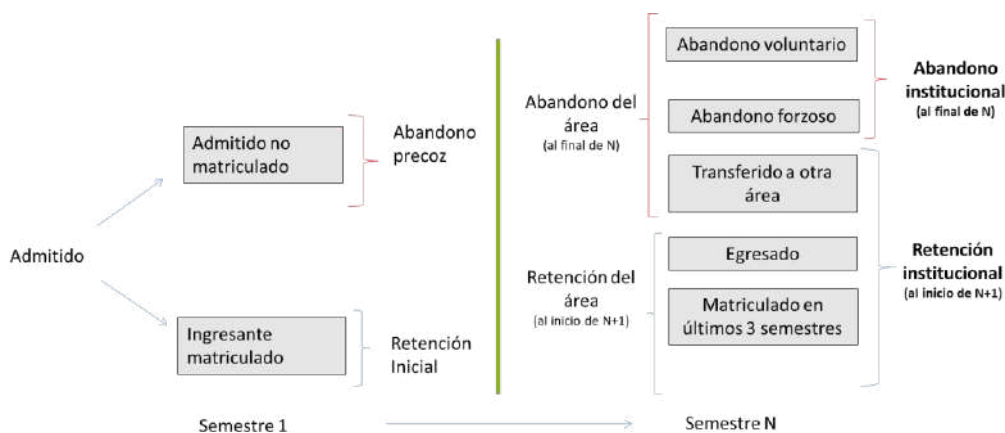


Fig 1. Definición de abandono y retención, institucional y del área

Con estas definiciones y con la revisión de casos de otras universidades y de la misma universidad, se formularon indicadores para medir retención del área, abandono institucional y abandono del área, culminación, graduación y titulación, con los cuales se realizó el diagnóstico institucional, el cual se replicó a nivel de facultades y especialidades.

2.2 Desarrollo de la plataforma de seguimiento a la retención y culminación oportuna

A partir del diagnóstico realizado, se vio necesario contar con un sistema de seguimiento institucional que permitiera obtener información sobre el tema, de manera periódica y sistemática. Es así que se diseñó una plataforma que facilita información descriptiva sobre indicadores de retención, culminación, graduación y titulación, y que permite monitorear el desempeño de los ingresantes, alumnos y egresados, respectivamente.

Para ello, se definió un listado de 15 indicadores, los cuales se encuentran calculados a nivel institucional, de áreas de ingreso, de facultades y de especialidades.



Figura2. Listado de indicadores institucionales sobre retención y culminación oportuna

Sobre los indicadores por semestre de primera matrícula: con excepción de los dos primeros, estos indicadores permiten ver el avance de una cohorte de ingreso a la fecha. En este caso, los únicos indicadores comparables entre cohortes de ingreso son los de retención, al tener un corte definido de información (al inicio del 2do y 3er año), el cual ha sido establecido a partir de la experiencia de otras universidades y que señala el primer año de estudio como el más crítico para el estudiante.

Sobre los indicadores por semestre de matrícula: estos permiten hacer seguimiento a factores directamente relacionados con la culminación oportuna, como son el promedio de créditos matriculados y el promedio de créditos aprobados en el semestre. A menores promedios, el tiempo que un estudiante tome en terminar el plan de estudios será mayor.

Sobre los indicadores por semestre de egreso: a partir de estos indicadores, se mide el porcentaje de egresados que culminaron sus estudios en el tiempo ideal, el tiempo promedio que han demorado en hacerlo, el porcentaje de egresados que han obtenido el grado de bachiller y la licenciatura a una cierta cantidad de años después de egresar.

Estos indicadores nos dan información comparable entre cohortes de egreso. También, se cuenta en este grupo con indicadores de graduación y titulación de egresados, acumulados a la fecha, con el fin de ver el avance, pero no son comparables entre cohortes de egreso.

Estos indicadores se muestran en paneles alojados dentro de la Intranet, plataforma que permite ver información histórica por semestres. Estos paneles se complementan con otros, conocidos como Dashboards, en los que se puede filtrar y visualizar la información de manera gráfica según distintas perspectivas para luego exportarla si fuera necesario. La información es actualizada junto con el Data Warehouse de la Universidad, y puede ser consultada en línea en cualquier momento del año.

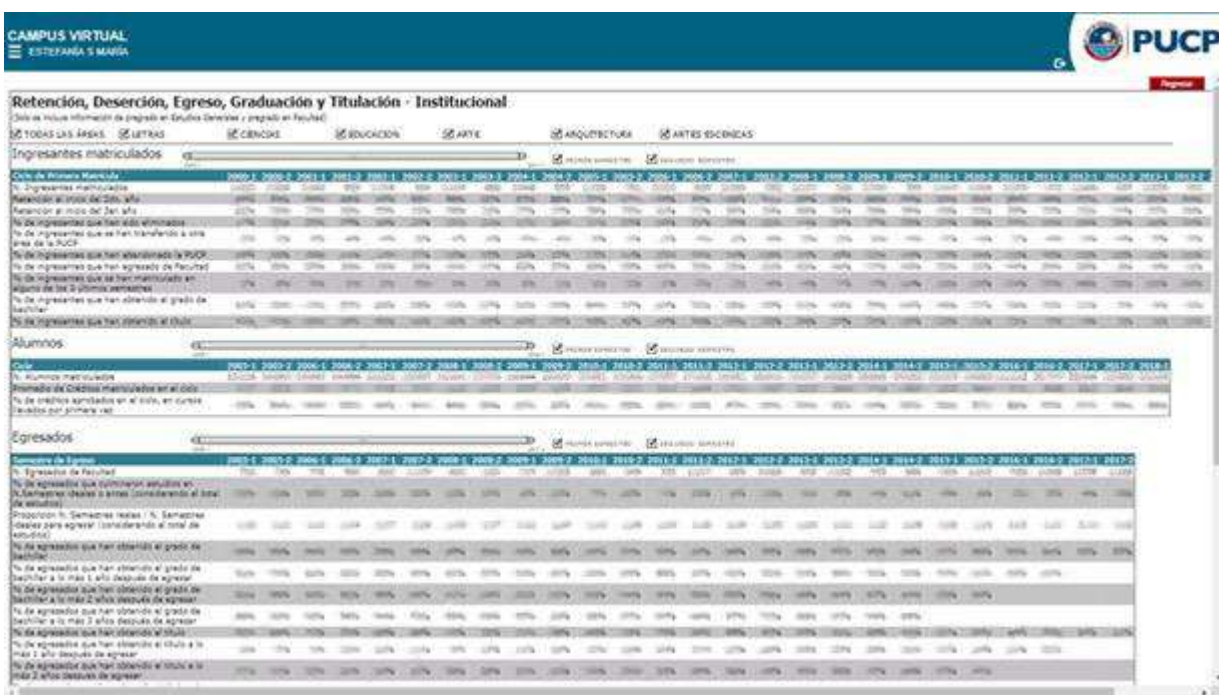


Figura 3. Vista de uno de los paneles de información

2.3 La elaboración de estudios complementarios

A partir del diagnóstico institucional, se identificaron el abandono, la demora en culminar el plan de estudios y la demora en titularse como temas centrales donde debían implementarse acciones de mejora en el corto plazo. Por ello, se definieron estudios complementarios con el objetivo de identificar causas a estos problemas y proponer acciones concretas y focalizadas. Uno de estos estudios fue el de identificar los momentos, factores y perfiles relacionados al abandono. Los resultados fueron incorporados al sistema y se creó un mecanismo de detección temprana del abandono al identificar alumnos, pasado su primer semestre de estudios, con mayores probabilidades de abandonar de acuerdo a su perfil.

3. Conclusiones

Contar con un sistema focalizado en la retención y culminación oportuna permite dimensionar con mayor claridad la situación respecto a temas claves como son el abandono, la graduación y titulación. Además, permite identificar los puntos críticos y así implementar acciones focalizadas.

Respecto a las tasas de egreso, graduación y titulación oportunas, se observó que varían significativamente según especialidad, por lo que se requiere aplicar estrategias diferenciadas por área y/o por especialidad (o grupos de estas) para mejorar dichas tasas.

En cuanto al manejo de la información, contar con una plataforma de seguimiento informática cuya fuente es un Data Warehouse, que se actualiza periódicamente de manera automatizada, es una ventaja que permite contar con información actualizada oportunamente a las autoridades y responsables en las unidades académicas. Sin embargo, se debe tener mucho cuidado en salvaguardar la confidencialidad de la misma, cuando se trata de información de un alumno en particular.

Referencias

Berrío Norman, Mary, Martha Misas Arango, Stephany Santacruz Rincón, Edgar Villa Pérez 2013 Análisis de Deserción Estudiantil en la Pontificia Universidad Javeriana-Bogotá: Caracterización de la Población Estudiantil. VNIVERSITAS ECONÓMICA 011063, UNIVERSIDAD JAVERIANA - BOGOTÁ. Recuperado de

https://cea.javeriana.edu.co/documents/153049/2786252/Vol.13_7_2013.pdf/bef56a7c-5817-413d-9485-7613a2cc93cb

Brunner, José 2016 Educación Superior en Iberoamérica Informe 2016. CINDA. Recuperado de <http://www.cinda.cl/wp-content/uploads/2016/11/CINDA-2012-Informe-de-Educaci%C3%B3n-Superior-INTERIOR-101-1.pdf>

Centro de Estudios sobre Desarrollo Económico CEDE 2014 Informe mensual sobre el soporte técnico y avance del contrato para garantizar la alimentación, consolidación, validación y uso de la información del SPADIES. Universidad de los Andes. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/articles-254702_Informe_determinantes_desercion.pdf

Díaz, C. 2008 Modelo Conceptual para la Deserción Estudiantil Universitaria Chilena. Estudios Pedagógicos XXXIV N.2, 65-86.

Escobar, V. D. 2005 Estudio sobre la deserción y la Repitencia en la Educación Superior en Panamá. Panamá: Imprenta UTP 66p.

Estratton, L., O´toole, J. & Wetzel, J (2007), A multinomial logit model of college stopout and dropout behavior. Department of Economics, Virginia Commonwealth University, Economics of Education Review Volume 27, Issue 3, June 2008, Pages 319-331 en:

<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0272775707000878>

Ferreya, María Marta, Ciro Avitabile, Javier Botero Álvarez, Francisco Haimovich Paz y Sergio Urzúa 2017 Momento decisivo: la educación superior en América Latina y el Caribe. Resumen. Washington, DC: Banco Mundial.

Recuperado de

<https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/26489/211014ovSP.pdf>

Himmel, Erika 2002 Modelos de Análisis de la Deserción Estudiantil en la Educación Superior. Calidad en la Educación, 17, 91-107. Recuperado de

<http://www.alfaguia.org/alfaguia/files/1318958524Modelo%20de%20análisis%20de%20la%20desercion%20estudiantil%20en%20la%20educacion%20superior.pdf>

Ministerio de Educación Nacional de Colombia 2008 Deserción estudiantil en la educación superior colombiana – Elementos para su diagnóstico y tratamiento.

Recuperado de

https://www.mineducacion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/articles-358471_recurso_10.pdf

Pineda, Clelia 2010 Persistencia y Graduación: Hacia un modelo de retención estudiantil para las IES en Colombia. Universidad de la Sabana- Bogotá. Recuperado de

<https://intellectum.unisabana.edu.co/bitstream/handle/10818/2532/125341.pdf?sequence=1>

Nervi Condori, Chabella Marisol, James Rodríguez, Jorge Osada Liy 2015 Deserción universitaria durante el primer año de estudios. FEM. Revista de la Fundación Educación Médica, ISSN 2014- 9832, Vol. 18, N°. 2 (Abril), 2015, págs. 93-93

Recuperado de <http://scielo.isciii.es/pdf/fem/v18n2/carta2.pdf>

Efectividad y resultados del sistema de seguimiento y alerta oportuna del programa tutores de la Universidad del BÍO-BÍO

Línea Temática: 5. Políticas nacionales y gestión institucional para la reducción del abandono.

Jorge Sáez

jasaez@ubiobio.cl

Chile Universidad del Bío-Bío

Rodrigo Fuentes

rfuentes@ubiobio.cl Chile

Universidad del Bío-Bío

Resumen

Para fortalecer la retención de estudiantes de primer año, la Universidad del Bío-Bío (UBB) ha instalado desde el año 2009 el Programa Tutores (PT), que mediante metodología de pares busca contribuir con el éxito académico de los estudiantes de primer año, mejorando sus tasas de aprobación y retención, mediante la aplicación de estrategias institucionales de adaptación a la vida universitaria y el desarrollo de competencias específicas y genéricas. Dicho programa cuenta desde el año 2012 con un Sistema de Seguimiento y Alerta Oportuna (SSAO) alojado en la intranet institucional que, en base a la adhesión de los estudiantes con el PT medido en cuanto asistencia y los hitos considerados importante dentro de la vida universitaria, busca detectar estudiantes en riesgo de deserción de manera oportuna para generar acciones de acompañamiento.

En las instituciones de educación superior existen diversos sistemas de seguimiento y alertas, por lo que medir los resultados y efectividad de estos resulta trascendental para generar estrategias y políticas que permitan disminuir las tasas de abandono y deserción de los estudiantes (Del Valle, 2015). El presente trabajo es un estudio con alcance analítico en el que se utilizó bases de datos anuales dinámicas y deductivas. Se abarcaron 3 cohortes de estudiantes de primer año correspondientes a los años 2017, 2018 y 2019. En total se analizaron las alertas que entrega el sistema de seguimiento de 2.330 estudiantes promedio anual. La información fue proporcionada por la Dirección General de Análisis Institucional (DGAI) de la UBB y la intranet institucional.

La tasa de retención de primer año para las cohortes 2017, 2018 y para la cohorte 2019 son 83,6%, 81,7% y 95,2% (medida al 30 de junio) respectivamente (DGAI, 2019). Resulta importante saber cuántos son los estudiantes que realmente son detectados por el sistema de seguimiento y que son guiados y/o atendidos por las estrategias institucionales de retención. La detección de estudiantes que realizaron abandono de la educación superior para las cohortes 2017, 2018 y 2019 son 56%, 71% y 86%

(medido al 31 de julio) respectivamente, a través de diversas alertas oportunas enmarcadas en hitos importantes de la vida de los estudiantes y su asistencia al PT. De los cuales recibieron atención focalizada para mantenerse en el sistema educativo un 82%, 59%, 56% respectivamente de los años de análisis.

En conclusión, el sistema ha mejorado en los últimos tres años en cuanto a su efectividad para detectar posibles deserciones, tensionando a los programas en cuanto a complementar diseños universales de acompañamiento con atención focalizada de los estudiantes detectados en riesgo de deserción. Se vuelve importante tener claridad oportuna de dichos estudiantes y complejizar la red de acompañamiento que trabajará en post de orientar al estudiante para que tome una decisión correcta respecto a su futuro académico.

Esta investigación aporta al abandono evidenciando lo importante de contar con un sistema de seguimiento y alerta oportuna eficiente que detecte a los estudiantes en riesgo de abandono, dichos sistemas permiten evaluar la contribución de las estrategias a la retención de estudiantes, y promover la mejora permanente estas y la implementación de acciones capaces de colaborar de manera pertinente con continuidad de estudios de nivel superior. El estudio es una oportunidad de mejora para los sistemas de seguimiento de diferentes instituciones de educación superior, además de una investigación más específica que busca aportar al conocimiento de los motivos de abandono desde la adhesión del estudiante a los programas de acompañamiento y más profundamente con su aprendizaje, así como también realizar relaciones por tipo de estudiante y por carreras en cuanto a las condiciones de abandono.

Descriptor o Palabras Clave: Sistema de Seguimiento, Detección, Tasa de Abandono, Alerta Oportuna.

1. Introducción

Luego del aumento de la matrícula en la educación superior chilena y de la heterogeneidad de los estudiantes que dicho aumento significó (CINDA, 2010) se ha producido a la par la instalación en las universidades de distintos modelos y estrategias de acompañamiento, centradas algunas en el aprendizaje de los estudiantes y otras en abordajes remediales de las dificultades académicas que enfrentan los estudiantes en su paso por la universidad. (Barbosa-Herrera, J y Barbosa-Chacón, J. 2019). La oportunidad, pertinencia e impacto de estos procesos se ha vuelto clave para su evaluación, rediseño e institucionalización (Osorio y González, 2017). En este contexto, se han generado distintas maneras para caracterizar a los estudiantes, evaluar sus condiciones de riesgo, monitorear su avance académico y evaluar la contribución que los programas de acompañamiento generan en estos procesos.

En el caso de la Universidad del Bío-Bío, centrándose en los estudiantes de primer año, se puede observar que en promedio cada año se matriculan 2.330 estudiantes, de los cuales 58,19% cuenta con gratuidad durante 2017 y 65,70 % durante 2018 y 57,47 durante 2019, lo que nos indica que provienen de los estratos socioeconómicos más bajos. La tasa de retención de primer año para las cohortes con política de

gratuidad ha sido de 84,7% el 2016, 83,6% el 2017 y 82,2 el 2018. (Dirección de Análisis y Registro Académico, DARCA 2018).

Bajo este contexto, la UBB desarrolla diversos programas que buscan aportar a la retención de sus estudiantes, Entre ellos el Programa Tutores, el cual surge en 2019 como Programa de ayudantes tutores para ciencias básicas, luego de un análisis de las causas de deserción se decide en 2010 abordar la retención con un diseño universal, de acción afirmativa y multivariable pasando a ser PT, las tutorías comienzan a trabajar 5 componentes y se une al programa de inducción. En 2012 se incorpora un sistema de seguimiento en intranet de la asistencia a tutorías, que permite ver la cobertura y se decide ampliar el programa a mas carreras y pilotear un modelo de asignatura para las tutorías. En 2014 se diseña un módulo de QlikView que permite evaluar la contribución del programa con los indicadores de retención y aprobación de asignaturas, se decide incorporar las tutorías como asignatura de formación integral para todas las carreras con renovación curricular y estructurar una escuela de tutores al alero de la formación de competencias del perfil de egreso del modelo educativo de la universidad. En 2017 se complementa el sistema de seguimiento con una alerta oportuna y rutas de seguimiento que actualmente permite evaluar la contribución del programa y pesquisar permanentemente estudiantes en riesgo de deserción.

2. Problemática

El CINDA (2010), menciona que una de las grandes dificultades que tienen las Instituciones de Educación Superior, el Servicio de información de educación superior y centros de investigación relacionadas al área educativa, es que existe una heterogeneidad de la sistematización de los datos de seguimiento, lo que muestra que existe una carencia de datos e información a evaluar, y además una falta de unicidad de definiciones y variables a evaluar.

La UBB antes del período 2007, no poseía sistemas ni herramientas de seguimiento apuntados a procesos de integración, adaptación y vinculación a la vida universitaria, además no existían herramientas que permitiesen establecer índices o resultados sobre la deserción y retención de la institución, siendo problemáticas que ya eran palpables en esos años. Desde entonces y por medio del apoyo de diversos convenios de desempeño, se inician diferentes estrategias apuntadas al “Diseño e implementación de un sistema de análisis institucional”, lo que impulsa a la generación de unidades e instrumentos que puedan dar seguimiento a los diferentes indicadores institucionales de la Universidad (Convenio de Desempeño Universidad del Bío-Bío, 2011).

A partir del año 2012, y alineado con el avance de la universidad del seguimiento de indicadores académicos, el PT ha construido un sistema de seguimiento y alerta oportuna que permite dar cuenta tanto del riesgo particular de los estudiantes de primer año de desertar como de la relación que existe entre la asistencia al programa y los indicadores académicos de primer año, particularmente; tasa de retención, tasa de aprobación de asignaturas y promedios de notas. La efectividad de dicho sistema para detectar posibles desertores durante los procesos de tutoría y otros acompañamientos realizados durante su vida académica, particularmente en primer año, es clave para

mejorar la contribución del programa a la disminución del abandono y el éxito académico de los estudiantes.

3. Objetivo General

Medir los resultados y efectividad obtenidos por el sistema de seguimiento y alerta oportuna del Programa Tutores de la Universidad del Bío-Bío para las cohortes 2017, 2018 y 2019 de estudiantes de primer año.

4. Metodología

En el presente trabajo se realiza una metodología de tipo descriptiva y analítica, considerando la estructura, tipos de alertas oportunas y bases de datos semestrales de detección y atención que posee el SSAO para tres cohortes de estudiantes de primer año correspondientes a los años 2017, 2018 y 2019.

5. Descripción

El Sistema de Seguimiento y Alerta Oportuna del PT de la UBB, converge con el proceso de adaptación y transición a la vida universitaria, cuyos principales hitos son las inducciones. Las alertas planteadas son de carácter cuantitativo y cualitativo, orientadas a hitos durante el primer ciclo de vida universitaria del estudiante. El SSAO se nutre de cruces de información en base a resultados fijos, asistencia presencial a tutorías y motivaciones personales de los estudiantes detectadas y reportadas por los encargados de carrera (EC) y los tutores pares. El SSAO plantea 10 alertas de corte temporal divididas en momentos específicos del año, las cuales permiten obtener una alerta oportuna a nivel individual para afrontar posibles casos de deserción.

5.1. Alertas y Seguimiento

El SSAO plantea 10 alertas durante el primer año de los estudiantes, éstas alertas son de tres tipos: transición y construcción de redes sociales, compromiso con el aprendizaje y resultados de aprendizaje, cada una de estas enmarcada en un hito de carácter relevante. El SSAO comienza con un análisis de información cualitativa obtenida de la caracterización y diagnóstico institucional realizada por DARCA de la universidad.

Tabla 1: Especificaciones de alertas SSAO.

Alerta	Tipo	Alertas Primer Semestre	
		¿Qué alerta?	¿Cómo se alerta?
1ª Alerta Semana de Inducción	Transición y Construcción de redes sociales	Estudiantes ausentes los 3 días de la Semana de inducción *Estudiante PACE que se ausenta a cualquier día los 3 días de la Semana de Inducción	Se realiza una revisión de las listas de asistencia de cada carrera aplicada y entregada por el tutor responsable
2ª Alerta	Compromiso con el Aprendizaje	Estudiantes que se ausentan de la tutoría primera	Tutor informa los ausentes de su grupo de 12 estudiantes tutorados
3ª Alerta Académica	Resultados de Aprendizaje	Estudiantes que reprobaban un módulo de alguna asignatura crítica Estudiantes reprobaban certamen de 2 asignaturas de la carrera	Tutor informa estudiantes que cumplen con los requisitos para estar alertados








4 ^{ta} Alerta Segunda Inducción	Compromiso con el Aprendizaje	Estudiantes que se ausentan de la segunda inducción y que tienen menos del 75% de asistencia en el general de las tutorías	Tutor informa los ausentes de su grupo de 12 estudiantes tutorados Sistema de intranet % asistencia
5 ^{ta} Alerta Académica	Resultados de Aprendizaje	Estudiantes que deben rendir la evaluación integradora en algunos de los ramos críticos o de carrera	Tutor informa estudiantes que deben rendir evaluación integradora
Alerta	Tipo	¿Qué alerta?	¿Cómo se alerta?
6 ^{ta} Alerta Inscripción Asignatura Tutores	Transición y Construcción de redes sociales	Estudiantes que no inscriben la asignatura del Programa Tutores	Tutor informa estudiantes que no inscriben asignatura
7 ^{ma} Alerta Tercera Inducción	Compromiso con el Aprendizaje	Estudiantes que se ausentan de la tercera inducción y que tienen menos del 75% de asistencia en el general de las tutorías	Tutor informa los ausentes de su grupo de 12 estudiantes tutorados Sistema de intranet % asistencia
8 ^{va} Alerta Académica	Resultados de Aprendizaje	Estudiantes que reprueban un módulo de alguna asignatura crítica Estudiantes reprueban certamen de 2 asignaturas de la carrera	Tutor informa estudiantes que cumplen con los requisitos para estar alertados
9 ^{na} Alerta Cuarta Inducción	Compromiso con el Aprendizaje	Estudiantes que se ausentan de la cuarta inducción y que tienen menos del 75% de asistencia en el general de las tutorías	Tutor informa los ausentes de su grupo de 12 estudiantes tutorados Sistema de intranet % asistencia
10 ^{ma} Alerta Académica	Resultados de Aprendizaje	Estudiantes que deben rendir la evaluación integradora en algunos de los ramos críticos o de carrera	Tutor informa estudiantes que deben rendir evaluación integradora

Fuente: Elaboración propia.

Cada estudiante alertado es ingresado a una planilla Excel online, posteriormente es contactado por el EC y/o tutor y se realizan acciones pertinentes para resolver la alerta, para finalmente monitorear los avances de la alerta. Además, se incorpora información extra respecto al estudiantes, por ejemplo, si tiene gratuidad o si participa de algún programa ministerial.

Para el monitoreo de las alertas de los estudiantes el SSAO cuenta con un sistema de colores que permiten al encargado de seguimiento visualizar la efectividad de las acciones, del seguimiento y las deserciones de los estudiantes, a continuación, se presenta el sistema de colores:

Tabla 2: Sistema de colores SSAO.

Color	Condición del estudiante
	Estudiante alertado, contactado y en acción
	Estudiante alertado, no contactado y no en acción.
	Estudiante alertado, contactado y alerta resuelta
	Estudiante alertado, contactado y realiza retiro temporal
	Estudiante alertado, no contactado y realiza retiro temporal
	Estudiante alertado, contactado y realiza renuncia definitiva
	Estudiante alertado, no contactado y realiza renuncia definitiva

Fuente: Elaboración propia.

Es labor de cada EC ir actualizando el sistema de colores del SSAO en los plazos establecidos en la ruta de seguimiento, a su vez, el monitoreo de las acciones y acompañamiento de los estudiantes.

6. Resultados Obtenidos

Para medir la eficiencia del SSAO se debe considerar el número de estudiantes que realizan retiro temporal o renuncia definitiva, ya que estos representan deserción para la universidad. La efectividad estará dada por los estudiantes que fueron detectados en el SSAO, contactados y se generaron acciones para guiar su proceso de la mejor manera. Es importante no solo detectar en gran cantidad los posibles casos de deserción, si no también realizar acciones concretas que ayuden y orienten a los estudiantes.

Tabla 3: Cantidad de estudiantes detectados por alerta.

Número promedio de estudiantes detectados									
1°Alerta	130	2°Alerta	190	3°Alerta	380	4°Alerta	190	5°Alerta	80
6°Alerta	13	7°Alerta	48	8°Alerta	80	9°Alerta	10	10°Alerta	--

Fuente: Elaboración propia en base a datos proporcionados por Sistema de Intranet Institucional.

6.1. En cuanto a la detección y atención

Para medir la detección se incurrirá en analizar el SSAO por periodo académico, considerando las alertas por semestre para los años de estudio. Se diferenciará a los estudiantes que realizaron retiro temporal y renuncia definitiva. La atención está dada por los estudiantes que fueron contactados previo a realizar sus procesos de abandono.

Tabla 4: Detección y atención de estudiantes que realizan retiro temporal.

Resultados SSAO estudiantes Retiro Temporal						
Primer Semestre						
Periodo	Total RT	Detectados	%	Total Detect.	Atendidos	%
2017-1	63	40	63%	40	32	80%
2018-1	84	59	70%	59	45	76%
2019-1	64	52	81%	52	36	69%
Segundo Semestre						
Periodo	Total RT	Detectados	%	Total Detect.	Atendidos	%
2017-2	56	42	75%	15	14	93%
2018-2	50	36	72%	36	20	54%
2019-2	--	--	--	--	--	--

Fuente: Elaboración propia en base a datos proporcionados por Sistema de Intranet Institucional.

Tabla 5: Detección y atención de estudiantes que realizan renunciaciones definitivas.

Resultados SSAO estudiantes Renunciaciones Definitivas						
Primer Semestre						
Periodo	Total RD	Detectados	%	Total Detect.	Atendidos	%
2017-1	40	25	62%	25	22	88%
2018-1	22	16	72%	15	11	73%
2019-1	20	18	90%	18	12	66%
Segundo Semestre						

Periodo	Total RD	Detectados	%	Total Detect.	Atendidos	%
2017-2	33	9	27%	9	6	67%
2018-2	42	30	71%	30	10	33%
2019-2	--	--	--	--	--	--

Fuente: Elaboración propia en base a datos proporcionados por Sistema de Intranet Institucional.

En resumen, detección de estudiantes que realizaron abandono de la educación superior para las cohortes 2017, 2018 y 2019 en cuanto a los retiros temporales son 69%, 71% y 81% respectivamente, en cuanto a las renunciaciones definitivas es 45%, 71% y 90% respectivamente. Para la atención focalizada de estudiantes que realizaron abandono de la educación superior para las cohortes 2017, 2018 y 2019 en cuanto a los retiros temporales son 87%, 65% y 69%, en cuanto a las renunciaciones definitivas son 76%, 53% y 66% respectivamente.

Finalmente, la detección global para estudiantes que realizaron abandono de la educación superior para las cohortes 2017, 2018 y 2019 son 56%, 71%, 86% (medido al 31 de julio) respectivamente y son 82%, 59% y 68% (medido al 31 de julio) en cuanto a la atención focalizada que recibieron los estudiantes.

7. Conclusiones

Resulta trascendental para las universidades medir la efectividad que poseen los diferentes sistemas de seguimiento y/o monitorio en cuanto a la detección oportuna y eficaz de los estudiantes en riesgo de abandono. Esta medición periódica permitirá generar estrategias oportunas de acompañamiento y guiar de mejor manera sus procesos de adaptación a universidad.

El Sistema de Seguimiento y Alerta Oportuna de la Universidad del Bío-Bío se ha ido robusteciendo con el paso de los años, incorporando al sistema de intranet diferentes tipos de alerta en hitos importantes de la vida universitaria de los estudiantes, esto ha llevado a que el SSAO se complejice en cuanto al manejo de información y la carga laboral que genera para las personas encargadas del monitoreo y las acciones focalizadas por estudiante. Con el paso de los años la detección de estudiantes en riesgo de abandono ha ido aumentando significativamente, lo que ha provocado que la atención y monitoreo de acciones a estos estudiantes haya ido en declive. Resulta vital generar en paralelo a los sistemas de seguimiento y/o monitoreo un Sistema de Respuesta y Acción Focalizada que se encargue de revisar la información que entrega el SSAO detalladamente y ejecute acciones oportunas para los estudiantes.

Para un programa orientado al fortalecimiento del aprendizaje es central tomar decisiones en cuanto a la evidencia empírica de sus resultados y de la situación de los estudiantes, el SSAO durante todos estos años ha permitido entregar información relevante tanto para el acompañamiento de los estudiantes como para el diseño de las estrategias de acompañamiento y su institucionalización en la universidad.

La mejora en la efectividad para detectar posibles casos de deserciones deberá tensionar a los programas en cuanto a complementar diseños universales de acompañamiento con atención focalizada de los estudiantes detectados en riesgo de deserción. Se vuelve importante tener claridad oportuna de dichos estudiantes y complejizar la red de acompañamiento que trabajará en post de orientar al estudiante

para que tome una decisión correcta respecto a su futuro académico. A su vez, la red de acompañamiento debiese ampliarse post abandono, motivando a los estudiantes a retomar sus estudios y realizando acciones para el reingreso. Las unidades de análisis institucionales deberán incorporar en sus indicadores la tasa de reingreso de estudiantes para evaluar el impacto del sistema completo.

8. Referencias

Barbosa-Herrera, J y Barbosa-Chacón, J. (2019) La Tutoría Entre Pares: Una mirada al contexto universitario en Latinoamérica. *Espacios*. Vol. 40 (Nº 15). Pág. 30

Centro Interuniversitario de Desarrollo. (2010). Diagnóstico y diseño de intervenciones de equidad universitaria. Santiago de Chile: CINDA.

Centro de Estudios MINEDUC. (2012). Series de Evidencia: Deserción en la Educación Superior en Chile. Recuperado de <http://www.mineduc.cl/usuarios/bmineduc/doc/201209281737360.EVIDENCIASCEM9.pdf>

Consejo Nacional de Educación (2017). Indicadores de Retención y Duración. Extraído el 16 de agosto de 2019. <https://www.cned.cl/indices/ficha-institucional-comparada-anos-2007-2016>

Del Valle, M. y Díaz, A. y Perez, María. y Vergara, J. Prácticas Para Reducir El Abandono En La Educación Superior, Análisis Experiencias Chilenas Presentadas En Congresos Clabes 2011-2015. Congreso Clabez VI.

Dirección de Admisión, Registro y Control Académico Universidad del Bío-Bío. (2019) Cuestionario de Caracterización Admisión Universidad del Bío-Bío.

Osorio, M y Gonzalez, P. (2017). Sistema De Alerta Y Acompañamiento Temprano Para Estudiantes De Primer Año De Campus Sur De La Universidad De Chile. Congresos CLABES, 0. Recuperado de <http://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1578/2316>

Universidad del Bío-Bío. (2011). Convenio de Desempeño "Integración Social y Éxito Académico de los alumnos de la Universidad del Bío-Bío". Concepción. Extraído el 9 de septiembre de 2015. <http://www.youblisher.com/p/161676- Informe-Final-Convenio-de-Desempeno/>

Modelo comunicacional para grupos prioritarios desde la equidad e inclusión

Línea Temática: 5. Políticas nacionales y gestión institucional para la reducción del abandono.

Gislaine Morales Cortés

gmoralesc@uchile.cl

Chile Universidad de Chile

Resumen.

Durante la última década, la Universidad de Chile ha desarrollado políticas dirigidas a la incorporación de grupos prioritarios, en respuesta a su compromiso con la diversidad y el país. Sumado a lo anterior, la reforma en el sistema de financiamiento para la educación superior (2016) levantó nuevos desafíos para la educación terciaria, tales como la atención diferenciada de las necesidades de la creciente matrícula para reducir el abandono y mejorar las tasas de permanencia.

De acuerdo con el Informe de Admisión 2019 (Departamento de Pregrado, 2019), el 46% de la matrícula constituye la primera generación universitaria de su familia, y el 60.17% pertenece a alguno de los tres grupos de vulnerabilidad económica. Las cifras, sumadas a la carencia de pares en la institución (23.26%), así como la necesidad manifiesta de generar redes (63.52%), confirman a la Dirección de Bienestar y Desarrollo Estudiantil (DIRBDE) la necesidad de potenciar su “modelo comunicacional desde la equidad e inclusión”, colaborando así con la integración del estudiantado al sistema de educación superior.

Su objetivo es enfrentar la falta de acceso a la información, asesorar en materias significativas para la inserción en la vida universitaria, y orientar el acceso a la red de soportes estudiantiles, gestionados tanto por la institución como por el Estado. Se basa en el acompañamiento y seguimiento permanente de quienes proceden de contextos menos favorecidos, de modo tal que las condiciones que acompañen su trayectoria académica, vinculadas a su calidad de vida y desarrollo ciudadano, le proporcionen un contexto equitativo y significativo para su egreso oportuno.

El modelo se basa en las siguientes líneas de intervención:

a) Orientación presencial en materia de bienestar y desarrollo estudiantil: Busca humanizar la interacción y disminuir las barreras de entrada, participando presencialmente en procesos de relevancia institucional. El trabajo es acompañado por monitores (as) con perfil prioritario (Oficina de Equidad e Inclusión, 2014)-, quienes, desde una óptica experiencial, otorgan una atención contextualizada a la comunidad local.

b) Disposición de información en diversos soportes comunicacionales: La digitalización del consumo de la información conlleva a reforzar el posicionamiento en las redes sociales más utilizadas: Facebook e Instagram.

Considerando que el 93,14% cuenta con internet en su residencia (Departamento de Pregrado, 2019), se realiza un minucioso trabajo de focalización de correos electrónicos, personalizando y agrupando contenidos según el perfil del usuario (a).

Dadas ciertas necesidades como la carencia de un espacio adecuado para el estudio (17.3%) (Departamento de Pregrado, 2019) se crea [“Guía de Campus”](#), herramienta digital que agrupa geográficamente puntos de interés como bibliotecas y salas de estudios, facilitando el aprovechamiento de los recursos disponibles.

c) **Articulación con organismos centrales y locales:** Para ampliar el alcance de los contenidos se trabaja con organismos del nivel central, como Vicerrektorías, Direcciones y unidades de difusión.

Para la coordinación con organismos locales se crea el [Sistema de Gestión](#), que favorece el acceso permanente a contenidos y documentos sobre políticas públicas, beneficiarios (as), entre otros, aportando al trabajo operativo de, principalmente, Directores de Asuntos Estudiantiles y Asistentes Sociales.

Se concluye que el modelo es un aporte para la disminución de las barreras de acceso a la información de quienes provienen de contextos de vulnerabilidad. Así lo confirman las estadísticas de efectividad en instancias como el [registro censal](#) que convocó a 28.318 estudiantes (82% del total de la matrícula de pregrado) y la postulación de 9.762 jóvenes a beneficios focalizados (28.26% de la matrícula total de pregrado).

Estas acciones en su conjunto contribuyen a visibilizar la batería de programas y soportes disponibles, al proporcionar un acompañamiento permanente, humanizado, y diferenciado según necesidades en virtud de la equidad e inclusión en la Universidad.

Descriptor o Palabras Clave: Modelo comunicacional, Grupos prioritarios, Equidad, Inclusión, Acompañamiento.

1. Introducción

Durante las últimas décadas, el sistema de educación superior ha experimentado un notable crecimiento en la matrícula de pregrado, pasando de “165 mil estudiantes a principios de los años ochenta, a una matrícula de más de un millón de estudiantes el año 2012” (Centro de Estudios Mineduc, 2012).

Producto de la reforma en el sistema de financiamiento (2016) se levantan nuevos desafíos para la educación terciaria, tales como la atención diferenciada de las necesidades de la diversificada matrícula, así como también mejorar las tasas de permanencia.

Al contexto nacional descrito, se suman antecedentes propios de esta Casa de Estudios que constituyen las bases de este modelo comunicacional:

- La creación del Sistema de Ingreso Prioritario de Equidad Educativa (SIPEE) el año 2011. Se trata de una vía de admisión especial, la cual ha beneficiado a más de dos mil jóvenes de excelencia académica provenientes de establecimientos municipales de alta vulnerabilidad⁸⁸.
- El Modelo de Desarrollo Integral del Estudiante (MDIE) (Vicerrektoría de

⁸⁸ Para conocer todos los requisitos de postulación visite www.ingresoequidad.uchile.cl.

Asuntos Académicos, 2018), establecido el 2012 para generar igualdad de oportunidades tanto en aprendizaje como en la participación plena. Se centra en tres dimensiones que impactan el logro académico: aprendizaje, enseñanza y calidad de vida. Esta última está a cargo de la Dirección de Bienestar y Desarrollo Estudiantil (DIRBDE), y abarca la caracterización socioeconómica, asignación de beneficios estudiantiles, fomento de la participación estudiantil, entre otros aspectos.

- La creación de la Vicerrectoría de Asuntos Estudiantiles y Comunitarios (VAEC)⁸⁹ y la aprobación de la Política de Equidad e Inclusión Estudiantil⁹⁰, ambas el 2014.

En ese contexto, la DIRBDE -organismo dependiente de la VAEC, y encargado de “generar las condiciones necesarias para reducir las brechas asociadas a la situación socioeconómica de origen de los/las estudiantes, como también contribuir a la permanencia y egreso oportuno de quienes provienen de contextos de mayor vulnerabilidad (...)”⁹¹- crea el presente modelo comunicacional desde la equidad e inclusión (2017).

De acuerdo con la Política de Equidad e Inclusión (Oficina de Equidad e Inclusión, 2014), los grupos prioritarios se componen por estudiantes:

- a) Provenientes de establecimientos educacionales de alto Índice de Vulnerabilidad Escolar (IVE)⁹².
- b) De los tres primeros quintiles de ingreso socioeconómico del hogar.
- c) De alguno de los nueve pueblos indígenas reconocidos en la Ley N° 19.253.
- d) Con discapacidad reconocidos en la Ley N° 20.422.
- e) Mujeres en unidades académicas masculinizadas (así como también estudiantes hombres en unidades feminizadas).
- f) De regiones, especialmente cuando provengan de situación de vulnerabilidad socioeconómica y/o escolar.
- g) Otros que puedan ser sujetos de priorización.

Con respecto al último punto, en una presentación preliminar de los resultados de su Formulario de Caracterización Estudiantil (FOCES)⁹³, la DIRBDE definió algunos ejemplos que bien podrían ser considerados como “otros sujetos de priorización”:

- Pater/maternidad y/o necesidad de cuidados a terceros.
- Condición de trabajador(a).

La DIRBDE basa su modelo comunicacional en enfrentar la falta de acceso a la información, asesorar en materias significativas para la inserción en la vida

⁸⁹ Creada según Decreto Exento N° 0037871. Más información en www.uchile.cl/VAEC.

⁹⁰ Aprobada por el Senado Universitario el 10 de julio de 2014. Más información en www.uchile.cl/Equidad-Inclusion.

⁹¹ Decreto Exento N° 0030400. Más información en www.uchile.cl/dirbde.

⁹² Es una medición realizada anualmente por la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas (JUNAEB), y “permite focalizar las políticas gubernamentales. Este índice se calcula mediante la estimación del porcentaje ponderado de aquellas necesidades consideradas como riesgosas, como, por ejemplo: necesidad médica, déficit del peso para la edad, pobreza, entre otras”. (Infante, Matus, Paulsen, Salazar, & Vizcarra, 2013).

⁹³ FOCES es un sistema de registro y gestión de información actualizada en materias estudiantiles, que apoya y fundamenta la proposición política y toma de decisiones.

universitaria, y orientar el acceso a la red de soportes estudiantiles, gestionados tanto por la institución como por el Estado.

Dichas acciones permiten brindar los soportes socioeducativos que favorezcan condiciones de mayor igualdad para la inclusión en la vida universitaria de quienes cumplen con el perfil prioritario descrito, así como también levantar procesos y prácticas que impacten en la retención y éxito académico.

El modelo contempla un acompañamiento y seguimiento permanente de quienes proceden de contextos menos favorecidos, de modo tal que las condiciones presentes durante su trayectoria académica, vinculadas a su calidad de vida y desarrollo ciudadano, le proporcionen un contexto equitativo y significativo para su egreso.

De acuerdo con el Estudio sobre causas de la deserción universitaria (Centro Microdatos, 2008), las tres más determinantes en la deserción de estudiantes en primer año son: problemas vocacionales, situación económica de sus familias y rendimiento académico. A ellas se suman el acceso a la información, estrategias de nivelación en instituciones de educación superior y factores familiares (Departamento de Pregrado, 2016).

2. Metodología del modelo

En consideración a lo anterior, este modelo aborda tres macro líneas de intervención:

a) Orientación presencial en materia de bienestar y desarrollo estudiantil: Busca humanizar la interacción y disminuir las barreras de entrada, participando activamente en instancias de relevancia institucional -tales como la postulación a becas y beneficios internos y ministeriales (Díaz, R., 2017)- y en otras que, si bien son de menor alcance, permiten una vinculación temprana con establecimientos de alto nivel de vulnerabilidad escolar. Un claro ejemplo de esto último es el dictar charlas sobre la vía de ingreso especial “Sistema de Ingreso Prioritario de Equidad Educativa (SIPEE)” en establecimientos municipales, o participar en las Ferias de Orientación al Postulante, que en agosto de este año convocó a cerca de cinco mil escolares.

En ocasiones, el trabajo en terreno es acompañado por un equipo de monitores (as) financiados a través de Beca Laboral (Fleet, A., & González, P., 2017), quienes, además, cumplen con perfil prioritario. De esta forma, y desde una óptica experiencial, otorgan una atención contextualizada a la comunidad local y constituyen un apoyo para la integración inicial del 23.26% de estudiantes que declara carecer de pares en la institución, y para el 63.52% que manifiesta la necesidad de generar redes (Departamento de Pregrado, 2019).

b) Disposición de información en diversos soportes comunicacionales: Desde la perspectiva del capital social, la falta de acceso a redes, educación e información privilegiada dificulta la permanencia en el sistema de educación superior (Departamento de Pregrado, 2016). De allí que el 46% de la matrícula de primer año que constituye la primera generación universitaria de su familia sea parte importante de este modelo.

A lo anterior se suma el hecho de que quienes cuentan con “menor apoyo de redes sociales pertenecientes a los primeros quintiles de ingresos, dispondrían de menor

información y orientación” (Centro Microdatos, 2008). En este sentido, el 60.17% de jóvenes que pertenece a alguno de los tres grupos de vulnerabilidad matriculados en primer año (Departamento de Pregrado, 2019) constituyen el grueso del modelo de la DIRBDE, y de allí la relevancia de integrar diversas plataformas comunicacionales.

De acuerdo con la IX Encuesta Accesos y Usos de Internet (Subsecretaría de Telecomunicaciones de Chile, 2017), el 87,4% de los hogares tiene acceso a dicho recurso. Lo anterior, sumado a la instalación de las llamadas generaciones Z y Millennials, conlleva a esta Dirección a repensar sus mecanismos de transmisión de contenidos, reforzándose su posicionamiento en las redes sociales más utilizadas (Cadem, 2019): “Instagram” -con más de tres mil doscientos seguidores en agosto 2019- y “Facebook” -con cerca de once mil Me Gusta en la misma fecha-.

Otra estrategia del modelo es la realización de un minucioso trabajo de focalización de correos electrónicos. Para ello se utilizan bases de datos institucionales con información actualizada respecto de, por ejemplo, uso de nombre social, unidad académica, email habilitado –se revisa que la cuenta no haya bloqueado al remitente, ni que generen rebotes duros o blandos-, entre otros elementos. Los envíos se proyectan en horarios de mayor lectura, para lo cual se consideran, por ejemplo, el día, la hora, el calendario académico, y la contingencia nacional.

Además, en periodos de alta demanda se refuerza el equipo de comunicaciones, quienes proporcionan atención virtual a las consultas recibidas a través de los formularios de contacto – como es el caso del Formulario de Caracterización Estudiantil (FOCES)- o correos habilitados para determinados programas.

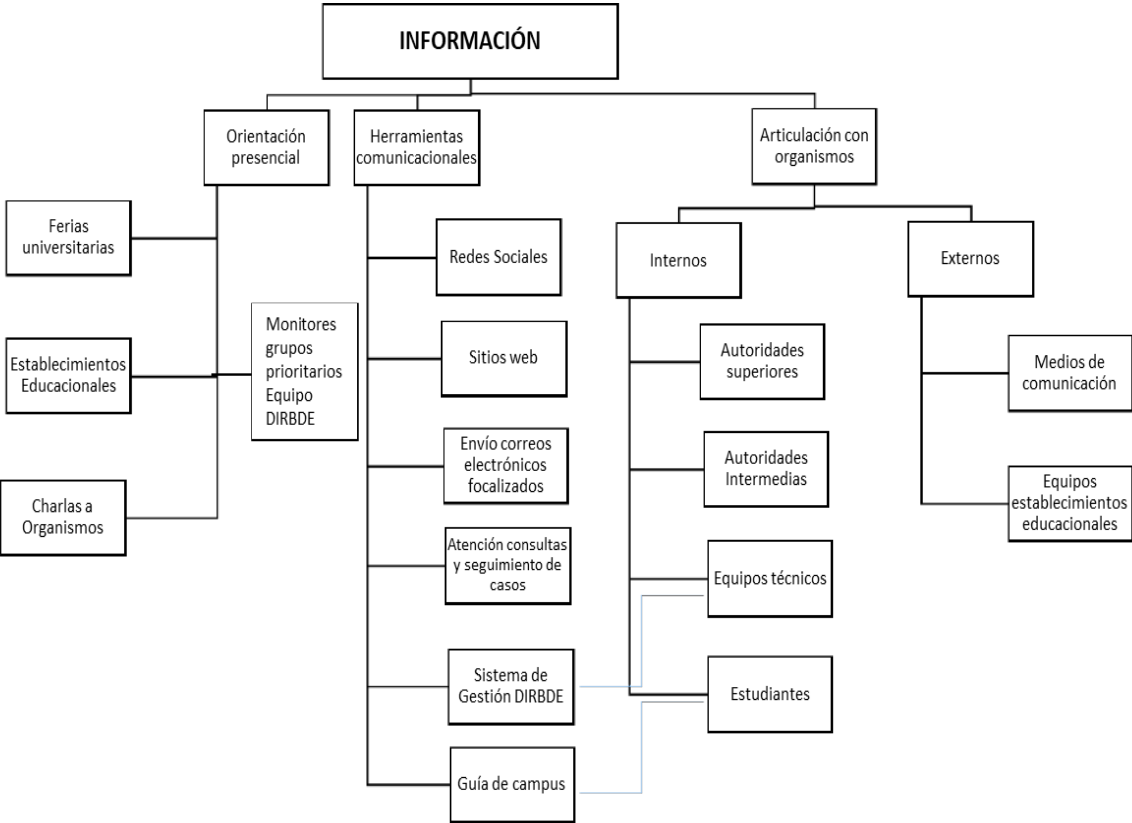
Guía de Campus es otra de las herramientas comunicacionales elaboradas y administradas por la DIRBDE. Creada el 2016, georreferencia de los principales puntos de interés de la Universidad en articulación con el entorno. Se difunde a través de distintos soportes, favoreciendo el aprovechamiento de recursos, uso de espacios y establecimiento de comunidades. A su vez, busca democratizar la experiencia territorial y la inserción a la vida universitaria de los grupos prioritarios.

a) **Articulación con organismos centrales y locales:** Para ampliar el alcance de los contenidos se trabaja colaborativamente con unidades pertenecientes al nivel central, como Rectoría, Prorectoría, Vicerrectorías y Direcciones. El modelo incluye la programación periódica de reuniones con autoridades de asuntos estudiantiles y profesionales de las oficinas de bienestar de las distintas unidades académicas.

Para optimizar la gestión de beneficios, favorecer el conocimiento de la legislación pública, normativas y protocolos institucionales, así como también la documentación operativa vigente, la DIRBDE crea un Sistema de Gestión⁹⁴, generando mejores resultados y proyectando la dinámica de trabajo en el largo plazo.

⁹⁴ Este sistema permite a autoridades, académicos y funcionarios acceder a toda la información asociada a las ayudas estudiantiles, permitiéndoles analizar, visualizar, y compartir grandes volúmenes de datos en forma rápida, flexible y amigable.

Fig. Modelo comunicacional desde la equidad e inclusión



Fuente: Elaboración DIRBDE

3. Desarrollo de la experiencia

A continuación se presenta un ejemplo aplicado del modelo comunicacional, asociado a los procesos de “registro censal estudiantil” y de “postulación a becas y beneficios internos” de la Universidad de Chile. Ambos se realizan utilizando el Formulario de Caracterización Estudiantil (FOCES), el cual, complementariamente a la acreditación socioeconómica documental, identifica y sistematiza la diversidad de las necesidades de quienes son sujetos de beneficios.

La estrategia comenzó en agosto del 2018 con la presentación de los principios orientadores de FOCES a los Directores de Asuntos Estudiantiles (DAES). Dos meses más tarde se efectuaron capacitaciones técnicas para los equipos de bienestar, orientadas a la acreditación socioeconómica efectuada en noviembre/diciembre 2018 (curso superior) y marzo/abril 2019 (primer año).

Como acompañamiento a la comunidad estudiantil, se capacitó a nueve estudiantes como expertos (as) en la plataforma, con el objetivo de que guiaran presencialmente a sus pares. En articulación con cada equipo de bienestar, se visitó todos los campus universitarios y algunas actividades masivas, tales como el proceso de matrícula de primer año (15 al 17 de enero 2019 en Casa Central). En esta última también participaron asistentes sociales de la DIRBDE, para optimizar la atención de casos sociales complejos, y otros profesionales para colaborar en el *call center* instalado durante el proceso. Complementariamente, el área de comunicaciones elaboró y distribuyó material gráfico –200 afiches, 4.000 marca libros, volantes, *check list* de documentos, gráfica para redes sociales, y un pendón-, otorgando además posibilidad de personalizar piezas digitales de las unidades que lo requirieran. Además de ello se elaboraron noticias que fueron difundidas a toda la comunidad universitaria, con el apoyo de la Vicerrectoría de Extensión y Comunicaciones (VEXCOM).

Gracias al compromiso de su equipo, la DIRBDE atendió en un plazo máximo de 48 horas hábiles las 1.332 consultas recibidas a través del formulario de contacto de FOCES, referidas, en su mayoría, a dificultades sistémicas o casos sociales. Para estos últimos se trabajó personalmente con las asistentes sociales encargadas del proceso, revisando situaciones de vulnerabilidad de alta complejidad.

Periódicamente se comparó la base de datos de estudiantes matriculados (as) versus la de ingreso a FOCES, lo que optimizó el envío de 21 correos electrónicos entre el 18 de octubre 2018 y 12 de marzo 2019. Al ser focalizados, la tasa de apertura fue de un 52%, superior a la registrada en otras campañas comunicacionales de esta Dirección.

La implementación del modelo comunicacional permitió obtener información de 28.318 estudiantes de la Universidad este 2019, equivalente al 82% de la matrícula total de pregrado.

Dentro de los resultados más relevantes del proceso se encontraron:

- 15.051 estudiantes pertenecen al 60% más vulnerable según su tramo socioeconómico, de los cuales 13.026 son titulares de Gratuidad.
- 6.814 jóvenes provienen de una región distinta a la Metropolitana.
- 4.558 estudiantes no cuentan con un lugar apropiado para estudiar, y 2.798 de ellos corresponden al 60% de la población de mayor vulnerabilidad socioeconómica.
- 1.271 estudiantes son trabajadores (as), de los cuales 52% (666) dedican de 1 a 15 horas semanales; 39% (493) dedican de 16 a 30 horas semanales; y 9% (112) dedican de 31 a 45 horas semanales.
- 568 declaran algún tipo de discapacidad distinta a la baja visión.
- 335 estudiantes declaran tener hijos/as, y 12 serán padres/madres dentro de los próximos meses.

Datos como los anteriores permitirán a la institución mejorar procesos, identificar causas para el abandono –condiciones socioeconómicas, de discapacidad, de vulnerabilidad social, entre otras-, optimizar la asignación de beneficios, e incluso aterrizar problemáticas nacionales, como la calidad de vida estudiantil, a la realidad de los territorios. Por otra parte, constituyen una invitación a revisar coordinadamente los mecanismos de soporte actualmente disponibles y los recursos necesarios para asegurar condiciones básicas que contribuyan a la efectiva inclusión en la vida universitaria y una mejor calidad de vida estudiantil.

4. Conclusiones

La Universidad de Chile avanza en acciones que favorecen la inclusión de la diversidad de sus estudiantes, gracias a su búsqueda de condiciones institucionales para que todos y todas las estudiantes que ingresan, con independencia de su trayectoria educativa previa, origen social, género, etnia o situación de discapacidad, puedan afrontar los retos académicos y participar integralmente en la vida universitaria.

En el caso del modelo comunicacional, éste constituye un aporte de su Dirección de Bienestar y Desarrollo Estudiantil (DIRBDE) para la disminución de las barreras de acceso a la información de quienes provienen de contextos de vulnerabilidad. Lo anterior, a través de la visibilización de la batería de programas y soportes institucionales y estatales disponibles, y al proporcionar un acompañamiento permanente, humanizado, y focalizado según necesidades del grupo prioritario.

Alineado con la Política de Equidad e Inclusión, considera la implementación de estrategias transversales y locales, fortaleciendo su adaptación e integración al ambiente social, avanzando hacia una universidad que respete y promueva la inclusión y la diversidad (Universidad de Chile, 2018).

Responde también al Modelo Educativo de la Universidad (Vicerrectoría de Asuntos Académicos, 2018), al potenciar las capacidades de estos grupos, favoreciendo su inclusión plena y creativa en la cultura que los acoge.

Dada la flexibilidad de sus líneas de intervención, permite promover servicios asociados no sólo a transferencias monetarias, implementación de apoyos académicos o programas de acompañamiento, sino también al bienestar, a la formación integral, a la convivencia y a la experiencia universitaria. Ejemplo de ello son el Programa de Desarrollo Cultural La U Invita⁹⁵ (2017) -que ofrece oportunidades de acceso sin costo para toda la comunidad universitaria, y el concurso de proyectos Premio Azul a la Creatividad Estudiantil⁹⁶ –que financia iniciativas de pregrado-, los cuales favorecen el reconocimiento de los espacios donde se insertan los y las estudiantes.

Agradecimientos

A la Dirección de Bienestar y Desarrollo Estudiantil (DIRBDE), especialmente a su Directora, Pamela Díaz- Romero, y su Jefa de la Unidad de Gestión y Proyectos, Ann Fleet, por el apoyo incondicional, la confianza en mi trabajo, y las oportunidades brindadas.

⁹⁵ Más información en <http://uchile.cl/u133919>.

⁹⁶ Más información en www.premioazul.uchile.cl.

Al área de comunicaciones de la DIRBDE, por su energía y obstinada creatividad.

5. Referencias

- Cadem. (2019). El Chile que viene. Uso de redes sociales. Santiago: Cadem.
- Centro de Estudios Mineduc. (2012). Serie Evidencias: Deserción en la educación superior en Chile. Santiago: Ministerio de Educación.
- Centro Microdatos. (2008). Informe final "Estudio sobre causas de la deserción universitaria". Santiago: Universidad de Chile.
- Departamento de Pregrado. (2016). Estudio de deserción de Primer Año . Santiago: Universidad de Chile.
- Departamento de Pregrado. (2019). Informe de Admisión 2019, caracterización de estudiantes nuevos. Santiago: Departamento de Pregrado. Universidad de Chile.
- Díaz, R. (2017). El impacto del tipo de financiamiento sobre la probabilidad de retención de primer año en la educación superior: el caso de la universidad de Chile. Congresos CLABES. Recuperado a partir de <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1586>.
- Dirección de Bienestar y Desarrollo Estudiantil. (2017). Memoria 2015-2015. Santiago: Universidad de Chile.
- Fleet, A., & González, P. (2017). Beca Laboral Universidad de Chile. Mecanismo de formación del talento y retención académica. Congresos CLABES. Recuperado a partir de <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1548>.
- Infante, Marta, Matus, Claudia, Paulsen, Abraham, Salazar, Alejandro, & Vizcarra, Ruby. (2013). Narrando la vulnerabilidad escolar: performatividad, espacio y territorio. *Literatura y lingüística*, (27), 281-308. Extraído de <http://dx.doi.org/10.4067/S0716-58112013000100014>.
- Oficina de Equidad e Inclusión . (10 de Julio de 2014). Política de Equidad e Inclusión Estudiantil. Santiago: Universidad de Chile . Obtenido de <http://uchile.cl/u150567>.
- Subsecretaría de Telecomunicaciones de Chile. (2017). IX Encuesta Accesos y Usos de Internet. Santiago: Ministerio de Transportes y Telecomunicaciones.
- Universidad de Chile. (2018). Plan de Desarrollo Institucional (2017-2026). Santiago : Universidad de Chile.
- Vicerrectoría de Asuntos Académicos. (2018). Modelo Educativo de la Universidad de Chile. Santiago: Universidad de Chile.

AÇÕES DE PERMANÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO: avaliação de uma proposta de apoio pedagógico

Línea Temática: Políticas nacionales y gestión institucional para la reducción del abandono

Michelle Cristine Silva Toti mcristines@gmail.com Brazil

Universidade Federal de Alfenas - UNIFAL-MG

Edna De Oliveira ednajholiveira@gmail.com Brazil

Universidade Federal de Alfenas - UNIFAL-MG

Joyce De Oliveira Ribeiro joyceoribeiro@gmail.com Brazil

Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais - CEFET-MG

Resumo

O sistema de ensino superior brasileiro passou nas últimas duas décadas por expressivas mudanças que ampliaram o seu alcance e o perfil do corpo discente. Nesse novo contexto, a evasão que já representava um desafio, tornou-se ainda mais complexa e abrangente. De um modo geral, a literatura aponta que as causas da evasão estão relacionadas a fatores internos, externos e pessoais, dos quais destacamos os desafios de adaptação às novas demandas acadêmicas. No sistema público fomentou-se, por meio da legislação, ações que favoreçam a permanência dos estudantes, atuando no âmbito financeiro, educacional, cultural dentre outros. No entanto, as instituições brasileiras ainda precisam avançar na construção de uma cultura na qual as proposições sejam baseadas em diagnósticos e os resultados sejam avaliados constantemente. Neste trabalho, apresentamos a avaliação do impacto para a permanência de estudantes que participaram de um ciclo de oficinas sobre estratégias de aprendizagem, realizadas em duas instituições federais de ensino superior, nos anos de 2017 e 2018, com o foco nos alunos ingressantes. As oficinas tiveram entre 3 e 7 encontros e abordaram os temas estabelecimento de objetivos, gerenciamento do tempo, estratégias de estudos, ansiedade, autoavaliação e basearam-se na Teoria Social-Cognitiva. Nesse período, foram ofertados, em 3 *campi*, nove turmas, nas quais os discentes se inscreviam após divulgação via correio eletrônico. No total, houve a participação de 104 discentes, de cursos das diferentes áreas do conhecimento, tais como Ciências Humanas, Ciências da Saúde, Ciências Exatas e Ciências Sociais Aplicadas. Analisou-se o percentual de permanência dos discentes participantes em relação à totalidade dos discentes das instituições. Os dados foram coletados na base de dados acadêmicos das instituições e foi realizada a análise comparativa entre a situação da matrículas dos discentes que realizaram a oficina nos anos de 2017 e 2018 e os que não participaram. Os resultados indicam que a participação nas oficinas, ao ingressar na universidade, tem contribuído com a

permanência dos estudantes, pois o índice de evasão entre os estudantes que participaram das oficinas é menor do que o encontrado entre a totalidade do corpo discente.

Palavras-chave: Ensino superior, Evasão, Teoria Social Cognitiva.

1. Introdução

Configurada a partir de 1930, a tradição universitária brasileira é relativamente recente e apresentou certa estabilidade desde a Reforma Universitária de 1968 até os anos 2000, quando se iniciaram expressivas mudanças no sistema de ensino superior no Brasil, , por meio da expansão da rede federal e pela introdução de novos mecanismos de ingresso, como o Sistema Unificado de Seleção (Sisu) (GILIOLI, 2016).

Nesse cenário de mudanças destaca-se o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), instituído por decreto em 2007, contemplando ações para o aumento das vagas, a ampliação da oferta de cursos noturnos, a promoção de inovações pedagógicas e o combate à evasão. Em 2007, por meio da Portaria Normativa 39, , após décadas de luta de organizações como o Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Estudantis (Fonaprace), foi criado o Programa Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes) que, em 2010, foi publicado como Decreto 7234. No Pnaes são estabelecidas nove áreas de atuação para a Assistência Estudantil e, dentre ellas, encontra-se o apoio pedagógico.

O Pnaes, assim como as iniciativas do Reuni, Sisu e outros, têm como principal objetivo diminuir as desigualdades sociais no Brasil por meio, principalmente, do acesso, da permanência e do êxito dos estudantes no Ensino Superior. Nesse contexto, a retenção e a evasão de estudantes passam a demandar maior atenção das instituições de ensino superior (IES).

De modo geral, a literatura aponta que as causas da evasão estão relacionadas a fatores internos, externos e pessoais, dos quais destacamos os desafios de adaptação às novas demandas acadêmicas. Tinto (1975) foi o pioneiro em discutir a responsabilidade da instituição com a evasão dos estudantes. Embora reconheça a influência das características pessoais e demográficas do discente, o modelo longitudinal de integração desenvolvido pelo autor destaca a integração acadêmica e social à instituição como principal fator na decisão em permanecer ou evadir. Esse modelo contribui para a compreensão do fenômeno da evasão e reconhece a importância de ações institucionais para promover a integração do aluno na IES e evitar a evasão (OLIVEIRA, 2014).

Para Gillioli, cada IES precisa realizar o acompanhamento efetivo de seus estudantes, a fim de detectar desde suas necessidades acadêmicas até as operacionais e as relacionadas às suas condições socioeconômicas. Nesse entendimento, o autor indica o impacto que os programas de assistência e orientação educacional podem exercer em prol da permanência do estudante, ampliada sua relevância, por estarem adequados ao contexto de cada IES.

No sistema público fomentou-se, por meio da legislação e de programas como o Reuni e o Pnaes, ações que favorecem a permanência dos estudantes, atuando no âmbito financeiro, educacional, cultural, dentre outros. No entanto, as instituições brasileiras ainda precisam avançar na construção de uma cultura na qual as proposições sejam baseadas em diagnósticos e os resultados sejam avaliados constantemente.

A Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG), que chamaremos de Instituição 1, já oferecia, desde a criação do Pnaes, ações de apoio pedagógico, oferecendo auxílio para a participação em eventos científicos e material didático específico para os alunos que não tivessem condições de adquirir. No entanto, essas ações não atendiam as demandas que eram trazidas à Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (Prace) que, frequentemente, atendiam alunos com queixas de não saberem como estudar bem na universidade e, a maioria destes, com baixo desempenho acadêmico e histórico de retenção. A Prace solicitou à Prograd que os pedagogos fizessem o atendimento à esses alunos, oferecendo orientação educacional qualificada.

A Prograd autorizou esse atendimento no final de 2015. O Departamento de Apoio Pedagógico da Prograd realizou, em 2016, o “Levantamento de Interesses e Necessidades dos(as) Estudantes”, enviado a todos alunos do primeiro ano, com o objetivo de saber se havia e quais eram as demandas dos graduandos por apoio pedagógico.

No ano de 2016 ingressaram na instituição 1856 estudantes, distribuídos em 33 cursos de graduação. Aproximadamente 10,4% desse total respondeu ao questionário (193 estudantes). As respostas indicaram que havia interesse de quase a totalidade dos respondentes (96,4%) em participar de atividades (oficinas, palestras, debates, etc.) voltadas para orientações sobre como estudar melhor na universidade. Quando questionado sobre atividades que tivessem como tema o processo de integração à universidade, o interesse foi um pouco menor, 85,5%.

Alguns temas foram propostos aos alunos, para que indicassem interesse. Em ordem decrescente, indicaram: organização do tempo e estabelecimento de objetivos (83,9%); como melhorar as anotações de aula (58%); ansiedade em momentos de avaliação (56,5%); integração à universidade (33,7%); outros - temas sugeridos pelos alunos (4,1%): como interagir com os professores para melhorar desempenho, nervosismo, ansiedade e timidez na apresentação de trabalhos e seminários, como melhorar os objetos de estudos na faculdade, como saber os principais pontos da matéria pra estudar, orientação para o mestrado, o que a faculdade oferece para ajudar nos estudos, métodos de estudos. Esses dados foram a base para a proposição das ações de apoio pedagógico ofertadas pelo departamento de apoio pedagógico, iniciado em 2016.

Na instituição 2, um campus de um Centro Federal com cursos superiores, há apenas um curso de graduação e o acompanhamento pedagógico é realizado, principalmente, pela Coordenação Pedagógica (CP). Nesta instituição a CP não aplicou *a priori* um questionário para o levantamento de interesses, foi por meio dos atendimentos individuais e coletivos, e também, em diálogo com os órgãos de representação

estudantil que se identificou a necessidade de realizar-se atividades voltadas para a integração, que promovessem troca de experiências e o desenvolvimento de estratégias de aprendizagem adequadas às exigências do ensino superior. Assim, a partir de 2018 o ciclo de oficinas de orientação educacional passou a ser realizado com os estudantes.

É importante destacar que os profissionais envolvidos nessas ações identificaram a necessidade de constituírem um grupo de estudos, pois tinham pouca ou nenhuma experiência com a orientação aos alunos do ensino superior. Assim, propuseram o estudo teórico e conhecimento de experiências existentes, dentre as quais destacamos o programa voltado à promoção da autorregulação da aprendizagem desenvolvido na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), que ofereceu importante subsídio às oficinas analisadas neste trabalho (PELISSONI, 2016; POLYDORO et al., 2017; SALGADO; POLYDORO; ROSÁRIO, 2018). Em 2017 a pedagoga do Centro Federal, que chamaremos de Instituição 2, uniu-se ao grupo.

Neste trabalho, apresentamos a avaliação do impacto para a permanência dos estudantes que participaram do ciclo de oficinas sobre estratégias de aprendizagem, realizadas na Instituição 1 e 2, nos anos de 2017 e 2018. Apresentaremos, nas próximas sessões, a fundamentação da proposta, a metodologia de desenvolvimento das oficinas e a avaliação, realizada com base em dados institucionais de permanência e rendimento dos estudantes participantes em contraste com os dados gerais do corpo discente.

2. Desenvolvimento:

As oficinas tiveram entre 3 e 7 encontros, em quatro semestres letivos (2017/1, 2017/2, 2018/1 e 2018/2), de acordo com a disponibilidade de profissionais ministrantes e da demanda discente. As discussões fundamentaram-se na Teoria Social Cognitiva (TSC), utilizando o programa “Cartas do Gervásio ao Seu Umbigo: comprometer-se com o estudar na educação superior” (Rosário, Núñez e González-Pienda, 2017). Os encontros foram organizados em torno dos temas estabelecimento de objetivos, gerenciamento do tempo, estratégias de estudos, ansiedade e autoavaliação que buscaram estabelecer reflexões sobre a autorregulação da aprendizagem, entendida como um “processo ativo no qual os sujeitos estabelecem os objetivos que norteiam a sua aprendizagem tentando monitorar, regular e controlar as suas cognições, motivações e comportamentos com o intuito de alcançá-los”. (Rosário, 2004, p. 37).

A TSC propõe uma interação contínua e recíproca entre os aspectos comportamentais, ambientais e cognitivos (Bandura, 2008), apresentando “uma visão de homem inserido em contextos sociais que possibilitam relações de trocas desencadeando adaptações e mudanças. [...] trata-se de um indivíduo agente e também produto de tais relações sociais” (AZZI, 2014, p. 111).

A autorregulação é uma das capacidades eminentemente humanas que, na TSC, são apontadas devido às quais os sujeitos podem ser agentes (além da simbolização, intencionalidade, antecipação, autorregulação e autorreflexão) (SALGADO;

POLYDORO; ROSÁRIO, 2018). A autorregulação da aprendizagem é um caso específico do construto da autorregulação para o domínio acadêmico (PELISSONI, 2016) e está relacionado ao controle do comportamento, pensamentos e sentimentos, planejados e adaptados de acordo com os objetivos estabelecidos, contextos e necessidades (ZIMMERMAN, 2008),

As oficinas, ora apresentadas, procuraram promover reflexões sobre diferentes estratégias de aprendizagem. O planejamento e a avaliação das ações aconteceram de forma conjunta entre as 3 (três) pedagogas das duas instituições, porém, o desenvolvimento das oficinas ocorreu sob a responsabilidade de cada uma das profissionais em seus respectivos *campi*.

Foram ofertadas nove turmas, nas quais os discentes se inscreviam após divulgação via correio eletrônico. Os encontros foram presenciais e semanais, com duração de 1h e 30 minutos e com uma atividade para realização durante a semana, que completavam a carga-horária total do Ciclo de Oficinas. Os alunos receberam certificação ao final do ciclo de oficinas, desde que obtivessem frequência mínima de 75%. No total, houve a participação de 104 discentes, de cursos de diferentes áreas do conhecimento (Ciências Humanas, Ciências da Saúde, Ciências Exatas e Ciências Sociais Aplicadas).

Ao final, as oficinas foram avaliadas em conjunto pelas pedagogas das duas instituições. Analisou-se a permanência dos discentes participantes em relação à totalidade dos discentes das instituições. Os dados foram coletados na base de dados acadêmicos das instituições e foi realizada a análise comparativa entre a situação das matrículas dos discentes que realizaram a oficina nos anos de 2017 e 2018 e os que não participaram.

3. Resultados

As oficinas realizadas nessas instituições, pautadas na autorregulação da aprendizagem, na perspectiva da Teoria Social Cognitiva (BANDURA, 2008; AZZI, 2014; ZIMMERMAN, 2008), foram propostas como meio de atender às demandas dos estudantes em relação às dificuldades pedagógicas.

O Brasil, segundo dados mais recentes do Censo da Educação Superior (INEP, 2018), possui 8.286,663 de matrícula na graduação. Destes, 75,3% estão na rede privada, que, com poucas exceções, oferece cursos de menor qualidade. Das matrículas na rede pública (federal, estadual e municipal), 63,9% concentram-se nas IFES. Sobre a evasão, as IFES possuíam, em 2017 (INEP, 2018), 70,1% de matrículas ativas, com a situação “cursando”, 9,6% formados, 8,6% de matrículas trancadas, 10,7% desvinculados do curso e 1,0% transferidos para um curso da mesma instituição (INEP, 2018).

Em 2018 foi realizada, no Brasil, a V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos (as) Graduandos (as) das IFES, pela Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior e Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Estudantis, em parceria com a Universidade Federal de Uberlândia (FONAPRACE/ANDIFES, 2018). Os dados sobre a intenção de evasão, indicam que

mais da metade dos alunos de graduação das IFES (52,8%) já pensou em abandonar o curso. As razões apontadas são dificuldades financeiras (32,8%), o nível de exigência acadêmico (29,7%), as dificuldades para conciliar os estudos e o trabalho (23,6%), problemas de saúde (21,2%), dificuldades do próprio campo profissional (19,5%), relacionamentos no curso (19,1%), incompatibilidade com o curso escolhido (18,8%), a insatisfação com a qualidade do curso (18,4%), os problemas familiares (15,9%) e assédio, bullying, perseguição, discriminação ou preconceito (4,7%).

Considerando a necessidade de avaliar constantemente as ações de apoio à permanência, de forma a garantir a realização de ações efetivas para garantir a qualidade dos serviços oferecidos à comunidade e a equidade social, realizamos a análise do impacto da participação dos estudantes em relação à permanência no curso. Considerando os(as) estudantes que ingressaram nos anos de 2017 e 2018, observa-se os seguintes índices, demonstrados no quadro abaixo, utilizando as categorias utilizadas pelo INEP (2018): cursando, formados, desligados, transferência na mesma instituição e trancamento.

Quadro 1: Permanência na instituição 1 - Ano de ingresso 2017

	Cursando	Formados	Desligados	Transferência na mesma instituição	Trancamento
Ingressantes 2017 - geral	62,8%	0,7%	34,8%	1,7%	0,87%
Ingressantes 2017 que participaram das oficinas	73%	14,3%	0	4,7	7,6

Quadro 2: Permanência na instituição 1 - Ano de Ingresso 2018

	Cursando	Formados	Desligados	Transferência na mesma instituição	Trancamento
Ingressantes 2018 - geral	70,3%	0,24%	27,8%	1,6%	0,06%

Ingressantes 2018 que participaram das oficinas	87,23 %	0	8,5%	1,92%	2,35%
---	---------	---	------	-------	-------

Quadro 3: Permanência na instituição 2 - Ano de ingresso 2018

	Cursando	Formados	Desligados	Transferência na mesma instituição	Trancamento
Ingressantes 2018 - geral	90,52	0	6,32	0	3,16

Ingressantes 2018 que participaram das oficinas	95,45	0	4,54	0	0
---	-------	---	------	---	---

Os números levantados indicam maior probabilidade de permanência entre os estudantes que participaram das oficinas, quando comparados à totalidade dos alunos da instituição. Os dados indicam que os estudantes que participaram das oficinas na Instituição 1 e 2 apresentam um índice de permanência (cursando e formados) maior do que o grupo geral. Embora consideremos outros fatores que podem impactar nesses resultados, como, por exemplo, esse grupo de participantes ser composto, *a priori*, por alunos mais engajados, mesmo que esse seja o caso, o interesse em participar desse tipo de ação constituiria-se em um indicador de permanência.

Em outro trabalho (TOTI; RIBEIRO; OLIVEIRA; CARETTI, p. 130), apresentaram dados sobre a avaliação das oficinas realizada pelos estudantes participantes, concluindo que os alunos avaliaram positivamente a participação “em relação às contribuições para o desenvolvimento de habilidades autorregulatórias e indicou a importância de iniciativas desse tipo para a adaptação ao ensino superior e para a reflexão sobre o processo de aprender”. O conjunto desses dados indicam que as ações de apoio pedagógico que vêm sendo desenvolvidas pela Instituição 1 e 2 apresentam impacto positivo, tanto na percepção dos alunos quanto no impacto para a permanência.

4. Considerações Finais

A educação superior brasileira passou, nas últimas duas décadas, por um acentuado processo de expansão. Políticas e programas promoveram um aumento no número de vagas e, também, buscaram fomentar a igualdade de oportunidades no acesso e permanência.

Assumimos que a desigualdade social “não se manifesta somente no campo financeiro, e políticas que tentem compensá-la somente pelo viés econômico podem não estar contribuindo, verdadeiramente, para reduzir a desigualdade, em suas diversas formas” (ASSIS, 2013, p. 98). Portanto, é importante que se reconheça a assistência estudantil como um direito do estudante, mas, também, a necessidade de se propor ações que vão além dos auxílios financeiros, desenvolvendo ações multidisciplinares no atendimento e acompanhamento dos alunos.

As ações de apoio e acompanhamento pedagógico têm como objetivo principal atender os(as) alunos(as) nas dificuldades e questionamentos relacionados ao seu desempenho acadêmico, de forma a contribuir com a melhoria da sua aprendizagem e aumentar a qualidade da sua permanência na instituição. Diminuindo, assim, os índices de retenção e evasão. As duas instituições aqui analisadas, oferecem, além das oficinas, atendimento individual, palestras, orientação aos docentes e ações de extensão.

Cabe ressaltar, ainda, o caráter interinstitucional dessa proposta de apoio pedagógico, uma vez que integra duas IFES (uma universidade, em dois de seus *campi*, e um Centro Federal em um dos seus *campi*) buscando “romper com a sensação de isolamento e fortalecer a identificação com outros profissionais que vivenciam situações similares” (TOTI; RIBEIRO; OLIVEIRA; CARETTI, p. 130, p. 132). Esse é um aspecto positivo importante na experiência, pois o Brasil não tem cursos específicos para qualificar os profissionais que atuam no ensino superior, tampouco se organizaram associações para atender a esses profissionais. Assim, esperamos contribuir para a discussão sobre a importância de ações de apoio pedagógico e seus impactos positivos e, também, sobre a identidade dos profissionais que estão atuando nas universidades federais brasileiras.

Referencias

ASSIS, A. C. L. Desafios e possibilidades da política de assistência estudantil da UFJF. Tese de Doutorado. Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, 120 p., 2013.

BANDURA, A. (2008). A evolução da Teoria social cognitiva. In Bandura, A. Azzi, R. G. & Polydoro, S. A. J. Teoria Social Cognitiva: conceitos básicos (p. 15-41). Porto Alegre, RS: Artmed.

GILIOLI, Renato de Sousa Porto. Evasão em instituições federais de ensino superior no Brasil: expansão da rede, SISU e desafios. **Brasília: Câmara dos Deputados**, 2016.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Censo da Educação Superior - 2018. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/censo-da-educacao-superior>>. Acesso em: 08 ago. 2019.

OLIVEIRA, Edna de. Evasão universitária no Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Economia. Dissertação (mestrado em Administração Pública) - Universidade Federal de Alfenas. VARGINHA. 2016.

PAULA, Maria de Fátima Costa de; FERNANDES LAMARRA, Norberto, (Org.). Reformas e democratização da Educação Superior no Brasil e na América Latina. Aparecida, SP: Ideias e Letras, 2011.

PAULA, Maria de Fátima Costa de. Educação Superior e inclusão social na América Latina: um estudo comparado entre Brasil e Argentina. In: PAULA, Maria de Fátima Costa de; FERNANDES LAMARRA, Norberto, (Org.). Reformas e democratização da Educação Superior no Brasil e na América Latina. Aparecida, SP: Ideias e Letras, 2011. p. 53-96.

PELISSONI, Adriane Martins Soares et al. Eficácia de um programa híbrido de promoção da autorregulação da aprendizagem para estudantes do ensino superior.

Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas, 2016.

POLYDORO, S. A. J.; DANTAS, M. A. ; PELISSONI, A. M. S. ; SALGADO, F. A. F. ; ROSARIO, P. . Intervenção em Autorregulação da Aprendizagem no Ensino Superior: proposição e desdobramento. In: Soely Aparecida Jorge Polydoro. (Org.). Promoção da Autorregulação da Aprendizagem: contribuições da Teoria Social Cognitiva. 1ed.Porto Alegre- RS: Editora Letra 1, 2017, v. , p. 77-87.

ROSÁRIO, Pedro; NÚÑEZ, José C.; GONZÁLEZ-PIENDA, Júlio. **Cartas do Gervásio ao seu umbigo**. Almedina, 2019.

SALGADO, F. A. F.; POLYDORO, S.; ROSÁRIO, P. Programa de Promoção da Autorregulação da Aprendizagem de Ingressantes da Educação Superior. **Psico-USF**, Bragança Paulista, v. 23, n. 4, p. 667-679, out./dez. 2018.

TINTO, Vincent. Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research.

Review of educational research, v. 45, n. 1, p. 89-125, 1975.

TOTI, M. C. S.; RIBEIRO, J. O.; OLIVEIRA, E.; CARETTI, L. S. Experiência interinstitucional de apoio aos discentes no ensino superior. *In: **Congreso Internacional de Orientación para el Aprendizaje en Educación Superior (OAES)*** - Universidad de Chile - novembro/2018, Santiago

– Chile. Anais (on-line). Disponível em [o_aes-h](http://oaes-h)

[2018](http://oaes-h). Acesso em 15 ago. 2019.

<https://asociacion-oaes.com/2019/05/04/acta-ponencias->

ZIMMERMAN, B. J. Investigating Self-Regulation and Motivation: Historical Background, Methodological Developments, and Future Prospects. *American Educational Research Journal*, v.45, n.1, p.166 –183, 2008.

La Consejería Académica apuesta organizacional y académica por la permanencia exitosa en la UNAD.

Línea 5. Políticas nacionales y gestión institucional para la reducción del abandono

Sindy Johana Acevedo Velandia

sindy.acevedo@unad.edu.co

Colombia UNAD

Resumen

La Consejería Académica se ha consolidado como un dispositivo organizacional adscrito a la unidad misional la Vicerrectoría de Servicios a Aspirantes, Estudiantes y Egresados, que tiene como propósito promover la permanencia y éxito académico estudiantil, mediante el desarrollo y puesta en marcha de estrategias pedagógicas, didácticas y psicosociales que facilitan la autogestión del proceso de aprendizaje autónomo, significativo y colaborativo; la apropiación de las herramientas propias de la modalidad abierta y a distancia y en ambientes virtuales de aprendizaje; el servicio de acompañamiento y seguimiento permanente la inclusión social de todos los grupos de interés priorizado que acoge la institución.

Es así como el propósito de este trabajo es analizar como la Consejería Académica de la UNAD se configura en una estrategia académica y en un procedimiento institucional enmarcado en el sistema de Gestión de Calidad, lo que permite implementar la política de retención y permanencia consolidada a nivel institucional, para lo cual es importante comprender que la consejería académica desarrolla sus estrategias en un marco académico, pedagógico, curricular y flexible a través del liderazgo del Campo de Formación de Acogida e Integración Unadista, siendo este el escenario formativo que posibilita la construcción de la identidad unadista, el arraigo comunitario, el carácter regional, la apropiación de las características del aprendizaje autónomo, significativo y colaborativo.

Los ejes de acción de la consejería académica tienen como punto de partida la educación inclusiva, el reconocimiento de la diversidad y por ende la comprensión de los estudiantes como sujetos con potencialidades y necesidades comunes y específicas, que deben ser atendidas desde un enfoque interdisciplinario y diferencial que sean pertinentes y contextualizadas a las realidades de los estudiantes, permitiendo el diálogo abierto, flexible, crítico e intercultural.

De esta manera, la consejería académica empieza su accionar con la **caracterización del estudiante**, la cual está orientada por un lado en establecer el perfil sociodemográfico y educativo de los estudiantes y por otro lado, en propiciar su participación en actividades relacionadas con su formación integral; constituyéndose así en el insumo fundamental para el diseño anticipado de las estrategias pedagógicas

que mejoren las posibilidades de permanencia del estudiante en el proceso formativo y den respuestas a sus necesidades e intereses.

Por su parte, el eje de **Acogida e Integración Unadista**, se enfoca en el diseño, implementación y evaluación de las jornadas de inducción permanente; así como el desarrollo curricular y acompañamiento docente del curso de Cátedra Unadista; elementos que buscan el empoderamiento del estudiante como actor protagónico de su proceso educativo, mediante la apropiación del modelo de educación a distancia, metodología de estudio, el manejo de la plataforma virtual, la utilización del tiempo y estrategias de aprendizaje.

El Plan de Acción Pedagógica, es el tercer eje de actuación de la consejería, el cual parte por analizar los resultados de la caracterización, para diseñar, implementar y evaluar estrategias psicosociales y pedagógico – didácticas contextualizadas, reconociendo al sujeto como un ser integral (PAPS, 2011), enfocándose en la construcción de experiencias desde la concepción de desarrollo humano y social, que desde el contexto de la UNAD se privilegia a través de recursos tecnológicos como producto de la expansión de escenarios sociales de aprendizaje.

Finalmente, el cuarto y último eje de actuación es el **Acompañamiento desde la Consejería**, entendido como una apuesta para la implementación de las acciones de intervención psicosocial, pedagógicas y didácticas orientadas a disminuir en los estudiantes los factores de riesgo académico y potencializar los factores favorecedores de su permanencia y el éxito académico en la UNAD. (*Reglamento Estudiantil. Acuerdo 0029 del 13 de diciembre de 2013. Pág.9*); dichas acciones tienen el propósito de Contribuir a la integración de los estudiantes en la modalidad de educación a distancia en ambientes virtuales de aprendizaje, favoreciendo su desempeño académico, su retención y permanencia exitosa en la UNAD.

Descriptor o Palabras Clave: Educación superior, Educación a Distancia, Consejería Académica, Política de Retención, Estrategias académicas.

1. *Introducción y Marco Teórico*

La Universidad Nacional Abierta y a Distancia ha definido, construido, implementado y evaluado su Sistema Integrado de Gestión - SIG como una herramienta de gestión universitaria, que facilita el desarrollo de los proyectos y el cumplimiento de los objetivos establecidos en el componente estratégico y misional de la institución.

El SIG contempla como alcance de actuación la prestación de servicios educativos en los diferentes ciclos y niveles de formación; alfabetización, educación básica y media, articulación entre la educación media y la superior, técnica, tecnológica, gradual y posgradual, y los servicios de proyección social-comunitaria, investigación e innovación tecno-pedagógica bajo la modalidad abierta y a distancia y en ambientes virtuales de aprendizaje (UNAD, 2019).

De acuerdo con ello, el SIG se encuentra organizado en cuatro tipos de proceso, a saber: misional, de apoyo, de evaluación y estratégico. Los procesos misionales son

aqueellos que apuntan al cumplimiento de la misión y visión de la Universidad, los resultados (productos y servicios) de estos procesos son recibidos por los usuarios de la Gestión Universitaria, estudiantes, egresados y demás beneficiarios. Estos procesos desarrollan sus diferentes actividades teniendo en cuenta los lineamientos que dan los procesos estratégicos y soportando su gestión con los procesos de apoyo (UNAD, 2019).



Ilustración 1. Gráfica del mapa de procesos SIG- UNAD

Bajo este marco, el procedimiento de Consejería Académica fue estandarizado en el año 2017 y se inscribe en el proceso misional denominado “Ciclo de Vida del Estudiante”, en la medida en que este tiene como objetivo establecer las acciones para orientar a los aspirantes para el ingreso a la UNAD; programar, desarrollar y evaluar las actividades de acogida y acompañamiento a los estudiantes de primera matrícula en programas de grado y posgrado, con el fin de favorecer su integración a la modalidad de educación a distancia, la apropiación de las estrategias de aprendizaje y su promoción académica.

2. Metodología

A partir de la estandarización del procedimiento de Consejería Académica en el SIG, este se configura a su vez en una estrategia que tiene como propósito promover la permanencia y éxito académico estudiantil, mediante el desarrollo y puesta en marcha de estrategias pedagógicas, didácticas y psicosociales que facilitan la autogestión del proceso de aprendizaje autónomo, significativo y colaborativo.

A través del servicio de acompañamiento integral y el seguimiento permanente se promueve la apropiación de las herramientas propias de la modalidad abierta y a distancia, la inclusión social de todos los grupos de interés priorizados que acoge la institución.

La Consejería Académica se estructura en cuatro ejes estratégicos: Acogida e Integración Unadista, Caracterización Estudiantil, Acompañamiento Integral y Plan de Acción Pedagógico Contextualizado, los cuáles son dinamizados a través del conjunto

de actores educativos (Red de Consejeros Académicos y Red de Monitores) que interactúan dinámica y dialógicamente, para el fortalecimiento del sentido de pertenencia hacia el Proyecto Académico Pedagógico Solidario y la consolidación de los proyectos de vida de los estudiantes.

Atendiendo al propósito misional de la Consejería Académica se han desarrollado los lineamientos y estrategias a implementar en cada uno de los centros, que permitan brindar un servicio de calidad a los estudiantes de primera matrícula con respecto a los procesos de inducción, caracterización, acompañamiento, PAPC y atención in situ, logrando obtener un mejor impacto en cada proceso.

Finalmente, la Consejería Académica adicional a configurarse como un procedimiento, también es reconocida como en una estrategia transversal y de dinamización de la política institucional de la retención y permanencia estudiantil, consolidada en el mes de enero del 2018 (UNAD, 2018).

3. Resultados

El procedimiento de Consejería Académica de la UNAD, cuenta con una serie de aplicaciones tecnológicas que permiten la gestión de la información y van encaminadas a la construcción de un Sistema Integrado de Información del Estudiante Unadista que apoye las estrategias preventivas de la deserción y fortalezca la permanencia estudiantil exitosa, así como la definición de los indicadores que permiten evidenciar el impacto positivo de las acciones llevadas a cabo en pro de la retención de los estudiantes de primera matrícula.

3.1. Sistema de Información de la VISAE - SIVISAE.

Esta herramienta facilita la gestión de todo el programa de inducción, desde la programación, inscripción del estudiante a las jornadas de inducción, registro de asistencia, monitoreo de participación y evaluación de satisfacción. Este proceso se encuentra articulado a la generación del acta de matrícula, de tal forma que el estudiante pueda conocer la información de manera oportuna.



Ilustración 2. Sistema de Información VISAE

El programa de acogida e integración Unadista desarrollado por la Consejería Académica con el apoyo de las diferentes unidades académicas, ha logrado incrementar la participación de los estudiantes en estas jornadas:

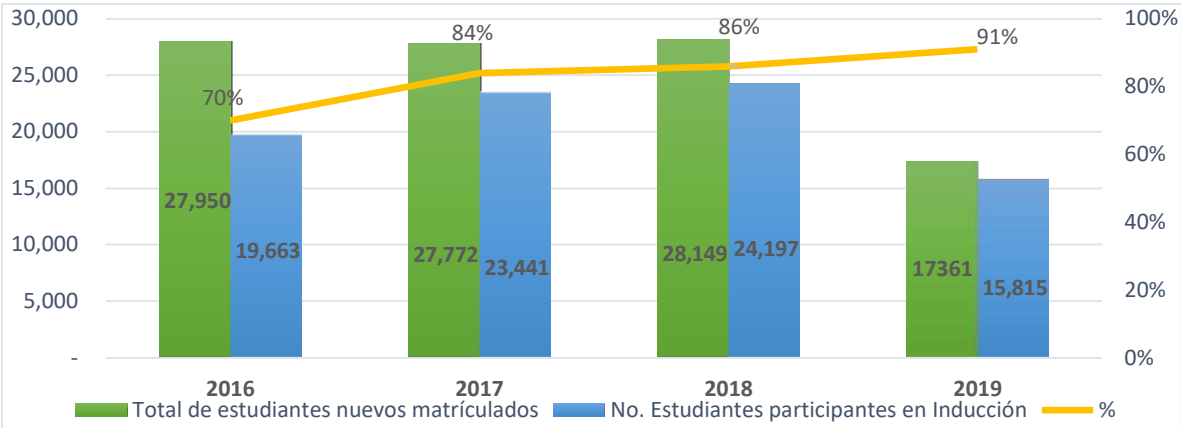


Ilustración 3: Participación en Jornadas de Inducción 2016-2019. Fuente: SIVISAE (2019)

3.2. Sistema de Caracterización del estudiante Unadista.

Este es un servicio orientado a identificar el perfil sociodemográfico y de aprendizaje de los estudiantes de primera matrícula, posibilitando a su vez la participación en actividades relacionadas con la formación integral; constituyéndose así, en un recurso fundamental para el diseño anticipado de las estrategias pedagógicas de nivelación y permanencia para los estudiantes en el proceso formativo que dan respuestas a sus necesidades e intereses.

Categoría	Estado	Puntaje
Datos personales	COMPLETA	
Datos familiares	COMPLETA	
Datos académicos	COMPLETA	
Datos Laborales	COMPLETA	
Bienestar	COMPLETA	
Psicoesfuerzo	COMPLETA	Puntaje Psicoesfuerzo: 30
Competencias digitales	COMPLETA	Nivel: 30
Lectura crítica	COMPLETA	Nivel: 60
Razonamiento cuantitativo	COMPLETA	Nivel: 70
Inglés	COMPLETA	Nivel: 30
Biología	COMPLETA	Nivel: 40
Física	COMPLETA	Nivel: 30

Ilustración 4. Sistema de Caracterización del Estudiante. Fuente: UNAD (2019)

La Caracterización es uno de los ejes fundamentales para la UNAD, que permite conocer y comprender la naturaleza de los sujetos durante el proceso de aprendizaje y en particular, conocer la singularidad del estudiante, es decir, reconocer las fortalezas y debilidades propias de los estudiantes, de tal forma que permita potenciar las primeras y mitigar las segundas, siendo este un insumo fundamental para que las

Escuelas puedan desarrollar estrategias focalizadas, de acuerdo con el análisis de los resultados de Caracterización.

A continuación, se presenta el histórico desde el 2016 del porcentaje de estudiantes caracterizados:

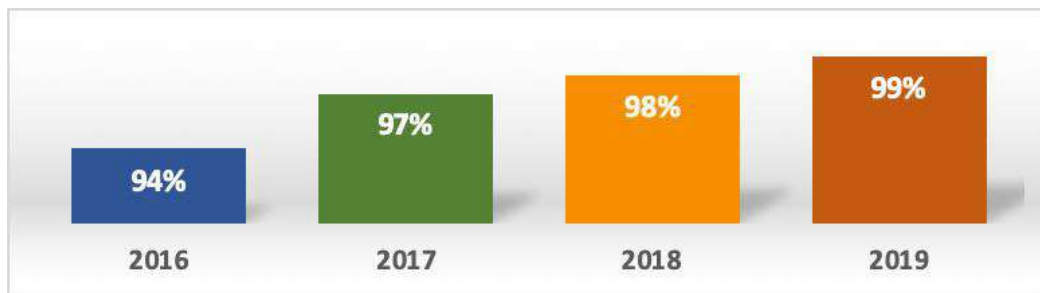


Ilustración 5. Porcentaje de Estudiantes Caracterizados del 2016 – 2019. Fuente VISAE, junio 2019

3.3. *Cátedra Unadista*

La Cátedra Unadista es el curso que le abre las puertas al estudiante de primera matrícula que inicia su experiencia de estudiar en la UNAD, es un espacio de formación permanente, de acogida e integración a la Universidad, con ella se busca generar un espacio académico para la apropiación del PAPS con el fin de iniciar la movilización de procesos de formación integral desde la concepción de la misma en la UNAD, en donde el estudiante desarrolla competencias de liderazgo con conciencia social, y para contribuir a la construcción de una sociedad solidaria, justa y libre, desde su experiencia como estudiante y posteriormente desde su ejercicio profesional. La Cátedra entrega al estudiante herramientas de aprendizaje que le faciliten su desempeño en la modalidad de educación a distancia y en ambientes virtuales de aprendizaje, con un papel activo y protagónico en su proceso de formación.

En este sentido la Cátedra Unadista, en articulación con los lineamientos académicos de la VIACI viene consolidando los escenarios de acompañamiento docente, desarrollado por el consejero académico, como son los b-learning y los encuentros sincrónicos mediados por las TIC (web conference).



Ilustración 6. Estrategia Didáctica Cátedra Unadista. Fuente: UNAD (2019)

El desarrollo de estos tres ejes ha permitido acompañar de manera integral a los estudiantes asignados a cada consejero académico, apoyando así el proceso académico de los estudiantes de primera matrícula, promoviendo la permanencia exitosa del estudiante.

4. Conclusiones y aportes

La estandarización del procedimiento de Consejería Académica en el Sistema Integrado de Información de la Universidad ha permitido contar con una planeación, implementación, evaluación y planes de mejora que permitan dar respuesta a las necesidades de los estudiantes de primera matrícula como la población objeto de esta estrategia.

Documentar la experiencia que ha venido desarrollando la UNAD a través de la Vicerrectoría de Servicios a Aspirantes, Estudiantes y Egresados y su procedimiento de Consejería Académica, es un insumo significativo al convertirse en el comienzo del planteamiento de estudios que permitan dar a conocer las experiencias de otras instituciones, así como poder identificar aquellos modelos o metodologías que han sido exitosas para mitigar la deserción estudiantil.

El presente estudio evidencia como a nivel institucional efectivamente se pueden generar estrategias sistematizadas orientadas a la retención y permanencia, articulada con su procesos misionales y estratégicos de la gestión, evidenciando así la voluntad institucional de atender la problemática de la deserción con estrategias articuladas a la gestión cotidiana de la institución.

Referencias Bibliográficas

- Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD. (13 de diciembre de 2013). Reglamento Estudiantil. Obtenido de www.unad.edu.co: <https://sgeneral.unad.edu.co/images/documentos/consejoSuperior/acuerdos/2013/COSU_ACUE_029_20131229.pdf >[Consulta: junio de 2019].
- UNAD. (2011). Proyecto Académico Pedagógico Solidario. Bogotá, Colombia: UNAD.
- UNAD. (2019). Manual del Sistema Integrado de Gestión. Bogotá, Colombia: UNAD. Obtenido de: <https://sig.unad.edu.co/documentacion>
- UNAD. (2018). Procedimiento de Consejería Académica. Bogotá, Colombia: UNAD. Obtenido de: <https://sig.unad.edu.co/documentacion/listados-maestros/listado-maestro-caracterizaciones-y-procedimientos>

Estudio comparativo del proceso académico de estudiantes exitosos vs desertores del programa ser pilo paga de la división de ciencias de la salud. USTA

Línea Temática: Línea 5. Políticas nacionales y gestión institucional para la reducción del abandono.

Carmen Victoria Forero Cárdenas

carmenforero@usantotomas.edu.co

Colombia Universidad Santo Tomás

Yohanna María Montenegro Mejía

yohannamontenegro@usantotomas.edu.co

Colombia Universidad Santo Tomás

Resumen. Ser Pilo Paga, como programa del gobierno nacional colombiano, se orientó al apoyo financiero de estudiantes con los mejores resultados en las pruebas de estado del país, pero con menores recursos económicos para su ingreso a la educación superior, a través de créditos condonables, esto último conforme a su rendimiento universitario. Aunque el Programa inició en el primer semestre del 2014 y finalizó en 2018, sirve de escenario para analizar el marco en que se desarrollan este tipo de apoyos y su efectividad. Desde su implementación se observaron dos tipos de tendencias; por una parte estudiantes cumplidores de todo requerimiento, con adecuados procesos de adaptación a la educación e indicadores que dan cuenta de lo que puede denominarse “proceso exitoso” y por otra parte, estudiantes con dificultades, que no les permite alcanzar los mismos estándares y terminan desertando del Programa e incluso de la educación superior, situación que se hizo evidente en estudiantes de este modelo y pertenecientes a la División de Ciencias de la Salud de la Universidad Santo Tomás. Contexto que generó una alerta temprana para los programas de acompañamiento, de allí la urgencia de identificar tanto los factores protectores como los que exponen al riesgo de deserción, en poblaciones que tienen solucionados sus requerimientos económicos, pero que requieren del soporte adecuado que minimice la deserción y garantice su graduación oportuna.

Surge entonces la pregunta ¿Cuáles son las similitudes y diferencias que se encuentran en los procesos académicos entre Estudiantes Exitosos vs Desertores del Programa Ser Pilo Paga de la División de Ciencias de la Salud de la Universidad Santo Tomás?

El presente estudio responde a este cuestionamiento, desde una mirada cualitativa, que para Rodríguez, Gil y García (1996) “estudia la realidad en su contexto natural, tal y como sucede, intentando sacar sentido de, o interpretar, los fenómenos de acuerdo con los significados que tienen para las personas implicadas” (p. 32), para lo cual se analizó la situación de estudiantes activos y desertores del mencionado programa.

Se hizo evidente que esta estrategia como escenario de apoyo económico, fue fundamental para el ingreso a la educación superior, pero que definitivamente no es

suficiente para evitar la deserción, ya que existen procesos psicológicos como la actitud y comportamiento del estudiante, su habilidad para entrar y adaptarse a un nuevo ambiente, la forma en que gestiona el tiempo para establecer sus metas y prioridades y cómo usa herramientas que le permitan planear y organizarse a corto y largo plazo. Se destaca de igual forma el valor de la familia como red de apoyo del potencial académico y como asume un papel determinante en la integración social lograda por el alumno, así como en el cumplimiento de las metas y en el desarrollo de su autonomía. Dentro de la investigación se destaca el papel que cumple la institución en la calidad de la educación, en las posibilidades de desarrollo personal que brinda dentro y fuera del aula, (la disponibilidad de recursos, el desarrollo deportivo, actividades culturales, relación con docentes, entre otros).

Teniendo en cuenta lo anterior, es importante señalar que este proyecto se consideró de gran valor institucional y permitió establecer que inversiones económicas de este nivel no pueden asignarse sólo a través de un examen, requieren un marco de análisis de otros determinantes familiares, psicológicos, sociológicos y organizacionales, que garanticen un escenario que favorece la permanencia y la graduación oportuna.

Descriptor o Palabras Clave: Ser Pilo Paga, Educación Superior, Determinantes de Permanencia, Deserción.

1. Introducción

La educación es un derecho según la Constitución Política de Colombia (Artículo 67), además es considerada un servicio público que tiene una función social. Sin embargo y de acuerdo con el SNIES (Sistema Nacional de Información de la Educación Superior), menos de la mitad de la población colombiana tiene acceso a una formación de educación de este nivel. Es así, que el porcentaje de ingreso para el año 2016 fue de 34.6% y según cifras del Ministerio de Educación Nacional, de esta cifra, el 10,1% decide desertar. Lo cual se ajusta a las descripciones elaboradas por Tinto (2016) sobre el fenómeno de la deserción en las cuales se afirma que permanecer en la educación no sólo depende de las intenciones individuales sino también de los procesos sociales e intelectuales por medio de los cuales las personas elaboran metas.

En consecuencia, con estas cifras, Penagos (2013) demostró que 17.000 estudiantes pertenecientes a los estratos 1, 2 y 3 a pesar de obtener muy buenos resultados en las pruebas saber once, no tenían la posibilidad de acceder a la educación superior por diversos motivos, entre ellos y uno de los más destacados la falta de recursos económicos para financiar o bien su matrícula o los costos de manutención (Escuelas que aprenden, 2015).

Con base en lo anterior, y teniendo en cuenta la información que maneja el Ministerio de Educación Nacional se crea el Programa Ser Pilo Paga, que se define como un programa del gobierno nacional que busca que los mejores estudiantes del país, con menores recursos económicos, accedan a instituciones de educación superior

acreditadas en alta calidad (Colombia aprende, 2016), para ello los estudiantes reciben un crédito condonable que les demanda graduarse del programa en el que se inscriben, aunque no les exige un promedio específico. Adicionalmente, reciben dinero para cubrir sus gastos (manutención, transporte, libros, etc.).

Sin embargo, y aunque la panorámica pareciera clara y alentadora, la deserción no se ha alejado de este grupo de estudiantes pertenecientes a los programas de Cultura Física, Deporte y Recreación (CFDR) y Psicología de la División de Ciencias de la Salud de la Universidad Santo Tomás. Desde la implementación del Programa se observaron dos tipos de tendencias; por una parte, estudiantes cumplidores de todo requerimiento, con adecuados procesos de adaptación a la educación e indicadores que dan cuenta de lo que puede denominarse “proceso exitoso” y, por otra parte, estudiantes con dificultades, que no les permite alcanzar los mismos estándares y terminan desertando del Programa e incluso de la educación superior. Dicha situación generó una alerta temprana para los programas de acompañamiento, de allí la urgencia de identificar tanto los factores protectores como de riesgo de abandono. Surge entonces la pregunta ¿Cuáles son las similitudes y diferencias que se encuentran en los procesos académicos entre Estudiantes Exitosos vs Desertores del Programa Ser Pilo Paga de la División de Ciencias de la Salud de la Universidad Santo Tomás? para lo cual se planteó un estudio de tipo cualitativo que permitió desde las narrativas de 15 estudiantes, mediante la realización de entrevistas individuales, identificar los diferentes factores que han posibilitado o no su permanencia en la Universidad. Para el análisis de la información se elaboró una matriz descriptiva que orientó la interpretación de la información otorgada por los entrevistados, en relación con: *factores individuales, factores estatales y factores institucionales*. Finalmente, se hizo evidente que esta estrategia como escenario de apoyo económico, fue fundamental para el ingreso a la educación superior, pero definitivamente no fue suficiente para evitar la deserción.

2. Resultados

Los *Factores individuales*, desde una mirada psicológica se enmarcan en aspectos relacionados con conductas previas, actitudes sobre la deserción o persistencia, normas subjetivas acerca de las acciones, habilidad para adaptarse a un nuevo ambiente y percepción individual en relación con tareas y situaciones específicas, todo ello relacionado con aspectos económicos, familiares, de proyecto de vida y persistencia, al respecto se expresa que *“En mi trayectoria escolar y de bachillerato, yo siempre quise apuntarle a una beca, porque no tenía como tal solvencia económica; nosotros no teníamos los recursos económicos, de hecho no tenemos para estudiar en una universidad; esta oportunidad y este reto voy a tomarlo y tengo que lograrlo, entonces como que tomé la decisión y ya”*; **Proyecto de vida:** *“cuando observé el pensum dije “pues es el momento, es la carrera que quiero, es una excelente universidad, es otra ciudad, Y yo le dije a mi mamá y a mi familia, que yo iba estudiar lo que me haga feliz, que no quería sufrir en mi vida, y que esto me iba a llevar lejos: Pues me motivó el hecho de poder estudiar, el hecho de poder tener una carrera*

profesional, porque tal vez si no me hubiera presentado, tal vez no estaría estudiando, o estaría estudiando por ejemplo en el Sena, tendría un técnico o un tecnólogo, pero tal vez estaría estudiando algo que no fuera a fin con mis gustos, entonces eso me llamó mucho la atención; aparte que pues es una muy buena oportunidad para los jóvenes.”

En relación con las **actitudes que permiten la permanencia**, se destaca en los entrevistados la relación con sus pares, su capacidad de adaptación, el desarrollo de su sentido de la responsabilidad, la constancia para lograr sus metas, la resiliencia, el compromiso, la autoestima, el uso de la red de apoyo familiar tanto en lo afectivo como en lo económico y la afirmación en sus decisiones: *“El compromiso, y que tengo unos compañeros bastante buenos. La perseverancia; Yo siempre he sido una persona que, si le gusta algo, la lucha, siempre me llamó la atención la psicología, entonces como sea yo lo iba a sacar porque es algo que me gusta, he sido como muy disciplinada en ese sentido”, “los profesores siempre me decían que yo era talentoso y que aprendía rápido, pero pues que mi disciplina y eso no me ayudaba...por ejemplo en el colegio leía lo que mandaban a leer obligado, aquí (en la universidad) por ejemplo ya con los temas que me gustan, entonces busco, investigo por mi parte, cosas que me fortalecen”, “Sí, digamos algo que yo no me percataba era que, normalmente me ven como alguien que puede guiar...me tocó volverme más flexible porque yo al principio era muy estricta, entonces que esto se hace así y así”, “pues yo considero que el apoyo familiar ha sido fundamental tanto afectivo como la parte económica”, “la gran responsabilidad de que uno sabe que esto es un crédito condonable, entonces yo creo como que eso también lo motiva a uno, que uno no puede bajar como la guardia, decir “no, como estoy becado puedo hacer como todo” sino como que te da esa motivación, también la constancia a nivel personal”.*

Frente a la experiencia de uno de los entrevistados que no continuó el proceso, la opinión acerca de su familia, resultó determinante frente al posterior abandono: *“yo mentalmente no estaba bien, mis papás tenían el montón de problemas y pues yo que era el orgullo de la casa, me volví uno más. De pronto yo debí ayudarme, pero la moral se me bajó, empecé a perder cosas, ya el promedio estaba muy malo y pues ya ni por materias, ni por plata y con ese poco de fallas, dije no más y me dediqué a buscar trabajo para ayudarle a mi mamá.”*

Otro de los elementos a considerar frente a la permanencia o el abandono son las **habilidades previas**, en las que se destaca la organización, el liderazgo, el desarrollo de una comunicación asertiva, así como de procesos formales orientados por los personales y la capacidad de indagación y reflexión: *“a nivel personal creo que llegué siendo, siempre he sido, desde mi casa me enseñaron a ser muy directo...Recuerdo que siempre lo dijeron mis papás, del montón hay muchos y el que toma una decisión diferente, sale”, “Pues siempre he tenido como esa habilidad de investigar siempre por mi parte, como ser, no tragar entero como se dice...y aparte que pues mediante del estudio entre más uno lee va cogiendo más criterio, más confianza de lo que uno sabe y de lo que puede hacer”.*

Por su parte, las habilidades **desarrolladas en el proceso de formación** se centran en la socialización, el manejo de grupos, la adaptación al ambiente y los cambios en

general, el desarrollo del liderazgo la posibilidad de establecer relaciones flexibles y empáticas, la apertura a nuevas formas de comunicación, la determinación por continuar, el aceptar desafíos, la mejora de la comprensión lectora y el manejo de las emociones: *“creo que me considero que ahora me gustan más los retos, por ejemplo, ahora con los idiomas, eso es algo que me ha gustado mucho ya tengo el portugués y el inglés, ahora estoy empezando a aprender el francés”, “he desarrollado en la universidad, más que todo determinación para hacer la cosas, pues en el paso de la universidad he ido fortaleciendo esa determinación para continuar, aunque uno pasa momentos difíciles, complicados, entonces he ido fortaleciendo el tiempo viviendo acá solo en Bogotá, me ha ayudado”.*

En cuanto a la **percepción individual**, se hace evidente la adaptación a nuevos contextos, el manejo de la independencia y el manejo de recursos económicos: *“para mí fue bastante duro porque yo vengo de una zona rural, y muchas cosas acá son muy diferentes a las que uno está acostumbrado, al principio siempre es difícil uno adaptarse, como también aprender”, “lo que más me dio duro fue lo de los trabajos, en primer semestre pues yo llegué aquí normal, y a mí si me habían dicho que era difícil, o sea que era diferente”.* Sin embargo, para los estudiantes que abandonaron su formación universitaria las condiciones de adaptación y manejo del recurso económico estuvieron mediadas por la no posibilidad de responder a lo propuesto por el programa Ser Pilo Paga: *“Pues inicialmente todo muy bien, aunque yo vivía muy lejos del campus, casi a dos horas, pues yo madrugaba y contento. Me iba bien las primeras semanas, pero luego empecé a tener problemas para el transporte”, “pues profe a mí me llegaba un poquito más de un salario mínimo para todo el semestre. La verdad me hubiera alcanzado, pero preciso cuando llegó, estábamos en una situación económica dura, dura. Mi mamá debía el arriendo y no teníamos ni para comer. Entonces pues con mi mamá acordamos que yo pagaba el arriendo pendiente, el mercado y pues que ella me iba dando el diario para los transportes. Pero pues no fue así porque mi mamá se le complicó el trabajo”.*

Desde una mirada sociológica, los factores individuales responden a la **toma de decisiones**, donde la vocación profesional es determinante para lograr la permanencia, además de la importancia del desarrollo de la autonomía, de la resiliencia y persistencia y un alto sentido del altruismo: *“Yo creo que el gusto. O sea, si a alguien le gusta algo, pues lo va a hacer con placer, con agrado”, “El hecho de poder ayudar a la gente. Aparte pues de que quiero ser entrenador”, “En primer semestre fue durísimo, fue muy duro, aunque estaba todavía en el show como de conocer Bogotá...Pero fue muy fuerte el impacto porque el cambio es grandísimo, el estar sin papás, el empezar, pues ya cocinaba desde pequeño, pero ya tienes que levantarte a hacer desayuno, llegar a hacer almuerzo, hacer comida, si quieres comer algo, si quieres vestirme lava, si quieres, todo eso lo hacía en la casa, pero no todos los días”, “Siempre cada vez que tengo una adversidad lo primero que pienso es en mi casa, en mi barrio, en mi familia, porque es lo que quiero cambiar, es lo que no quiero volver a vivir; y siempre me he levantado gracias a eso”.*

La **continuidad o deserción**, desde una esfera sociológica se hace evidente que existen dificultades que vinculan no sólo el ambiente externo sino lo relativo a la

posibilidad de apoyo desde la familia: *“No profe de ninguna manera, de pronto debí buscar una que no me quedara tan lejos, pero a mi si me gusta, me encanta. Yo desde muy pequeño siempre jugué baloncesto y no yo creo que no fue la carrera, ni la universidad, ni los profesores, fue todo ese rollo con la familia y no tener uno quien lo apoye para salir adelante, así no fuera con plata, pero como al menos que le diera moral. Pero nooo eso en la casa es difícil”*.

Los *Factores institucionales*, están relacionados con la percepción sobre el programa ser pilo paga: *“Pienso que es un buen programa, ¿sí? A pesar de que a veces le dan como mucho palo, pero no, sí la verdad si siento que es una buena alternativa para muchos jóvenes y pues para mi significó una oportunidad, porque me permitió abrir mi panorama, conocer muchas cosas que no conocía, enfrentarme a otras que, si hubiera tal vez sido por otra vía, no lo hubiera logrado o no lo hubiera hecho de esa forma”*.; el recurso económico que, si bien juega un papel importante no es suficiente si no se cuenta con herramientas a nivel personal, familiar e institucional: *“si no fuera por el programa yo no podría estar estudiando. Al ser la educación tan cara aquí en Colombia, favorece mucho a esas personas que no tienen la opción como de pagar una universidad tan fácil, como lo hacen otras personas”, “para mi creo que impactó demasiado, y no creo que sólo le cambia la vida a uno como estudiante sino a su familia”*; la participación de actividades extracurriculares, enmarcada en escenarios deportivos y culturales; los beneficios recibidos por parte de la Universidad, la relación docente-estudiante y las expectativas frente a las ofertas de apoyo a nivel institucional.

Por último, los *Factores estatales* se analizaron desde un componente **complementario** que permite la visualización de situaciones difíciles durante el proceso académico y la necesidad de un apoyo familiar permanente, que se convierten en factores protectores o desfavorables en relación con la permanencia. Se destaca la calidad y relación entre docentes y estudiantes, el manejo de una segunda lengua, el acceso a la tecnología, la distancia entre la casa y la universidad, la relación con los pares y la complejidad de algunos espacios académicos: *“las materias de investigación siempre fueron bastante difíciles porque siempre requería mucho trabajo a computador, mucha investigación, y pues en ese tiempo me quedaba muy difícil estar una, dos, tres horas en internet, tras de que no tenía el tiempo, no tenía tampoco el dinero”, “lo otro también de pronto fue los contenidos de algunas materias que eran un poco complicados o extensos, como por ejemplo en morfo la cantidad de cosas que vimos y que de pronto memorizar todo eso era un poco complicado al principio, aunque pensé que se me iba a dificultar más, pero pues sí, requirió de dedicarle bastante tiempo de estudio, y en el caso de fisiología también como los contenidos un poco como complejos”*.

3. Conclusiones

Se hizo evidente que esta estrategia como escenario de apoyo económico, fue fundamental para el ingreso a la educación superior, pero definitivamente no fue suficiente para evitar la deserción, puesto que se requiere por parte del estudiante habilidades psicológicas, como la actitud y comportamiento, su capacidad para

ingresar y adaptarse a un nuevo ambiente, la forma en que gestiona el tiempo para establecer sus metas y prioridades y cómo usa herramientas que le permitan planear y organizarse a corto y largo plazo. Se destaca de igual forma el valor de la familia como red de apoyo y determinante en la integración social lograda por el alumno, en su capacidad para cumplir metas y desarrollar su autonomía. De otra parte, se destaca el papel que cumple la institución en la calidad de la educación, en las posibilidades de desarrollo personal que brinda dentro y fuera del aula, (la disponibilidad de recursos, el desarrollo deportivo, actividades culturales, relación con docentes, entre otros).

Referencias

- Colombia Aprende. (2012). Estadísticas. Ministerio de Educación Nacional. Bogotá, Colombia. Recuperado de <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/w3-article-325044.html>
- Constitución Política de Colombia. (1991). Artículo 67. Bogotá, Colombia.
- Escuelas que aprenden. (2015). Ser Pilo Paga: síntesis del debate. Recuperado de <http://www.escuelasqueaprenden.org/imagesup/Ser%20Pilo%20Paga%20s%EDntesis%20del%20debate.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional. (2016). Resumen de indicadores Educación Superior. Recuperado de <http://aprende.colombiaaprende.edu.co/es/pilopaga/91610>
- Penagos, J. F. (2013). Una simulación financiera de la tasa interna de retorno social de la educación superior en Colombia. (Tesis de postgrado, Universidad de los Andes). Recuperado de <http://repositorio.uniandes.edu.co/xmlui/handle/1992/4905>
- Sistema Nacional de Información de la Educación Superior. (2016). Estadísticas de deserción. Recuperado de <https://www.mineduacion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/w3-article-357549.html>
- Tinto, V. (2016). Definir la deserción: una cuestión de perspectiva. Recuperado de <https://www.researchgate.net/publication/252868573>

Experiencia de la primera generación de estudiantes pace en la Universidad de Chile.

Desafíos y recomendaciones para una política pública de acceso y permanencia.

Línea Temática: Políticas Nacionales y Gestión Institucional en la Reducción del abandono

Karla Alejandra Reyes Espinoza kreyes@u.uchile.cl Chile Universidad de Chile

Resumen. La restitución del derecho a la educación superior de estudiantes vulnerables, constituye uno de los ejes centrales de la política educativa en el contexto nacional e internacional y forma parte de los desafíos que han asumido las naciones en vías de lograr un desarrollo sostenible y sustentable (ONU, 2011). En Chile, el Estado y las Instituciones de Educación Superior (en adelante IES) han asumido este reto buscando incorporar nuevos mecanismos de acceso para permitir el ingreso de grupos tradicionalmente excluidos del sistema, buscando, diseñar estrategias para asegurar su permanencia y egreso. En este marco es que durante el año 2014 se implementa El Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la Educación Superior (PACE), una política pública que vincula a las IES con las escuelas más vulnerables del país, y que busca abrir expectativas en las comunidades escolares y generar acceso de sus estudiantes a la educación superior. Para cumplir con este desafío se prepara a los alumnos durante la educación media y se les acompaña en su posterior acceso, con una etapa de nivelación para que puedan mantenerse en el sistema y lograr su titulación. Su implementación contó con una fase piloto en la que participaron 5 universidades⁹⁷ del Consejo de Rectores (CRUCH), que se vincularon con 7.614 estudiantes de tercero medio de 69 establecimientos educacionales ubicados en 34 comunas de 6 regiones del país.

Debido a la positiva evaluación del programa, éste se expandió rápidamente entre las IES conformando una red con el apoyo de la UNESCO. El año 2015, la Universidad de Chile (en adelante UCH) ingresa al PACE y el año 2017 recibe a la primera generación de estudiantes que acceden a la institución a través del programa, convirtiéndose en un gran avance en la conformación de una cultura más inclusiva. En este contexto, es que el siguiente estudio pretende mostrar cómo fue la experiencia de inserción de la primera generación PACE que ingresó a la institución, desde el relato de los jóvenes que accedieron, dando cuenta de los desafíos y generando recomendaciones de acción para fortalecer la política educativa, y mejorar la experiencia formativa de las y los estudiantes con el fin de minimizar el riesgo de abandono.

⁹⁷ Universidades de Antofagasta, Católica del Norte, Técnica Federico Santa María, de Santiago y Católica de Temuco. (MINEDUC, 2015)

Palabras clave: Inclusión, Acceso, Permanencia, Experiencia Formativa, Políticas Educativas

1. Introducción

El ingreso a la educación superior en Chile y el mundo está caracterizado por un aumento sostenido de la matrícula, debido a la incorporación de IES privadas al mercado de la educación. Esto ha generado el acceso de un mayor número de personas, que antes quedaban excluidas del sistema y por tanto la educación terciaria se ha convertido en un bien cada vez más masivo y, a la vez, heterogéneo (Brunner & Uribe, 2007).

Este incremento en el número de instituciones coexiste con la marginación de los sectores de menores recursos y de los grupos étnicos (Pedroza Flores et al., 2006; Rezaval, 2008), ya que son las élites intelectuales y económicas las que logran acceder a las universidades tradicionales, que suelen tener un alto nivel de selectividad en el ingreso, mientras que los estudiantes provenientes de los grupos rezagados o minoritarios, ingresan principalmente a universidades surgidas con el explosivo aumento de la oferta de educación terciaria y, por tanto, el sistema educativo tiende a reproducir y profundizar las desigualdades sociales (Chiroleu, 2010).

En Chile, la reflexión en torno al tema ha llevado a las IES a relevar otros aspectos en los mecanismos de ingreso, como la ponderación del NEM⁹⁸, la incorporación del Ranking de Notas en el puntaje de postulación al SUA⁹⁹ y a abrir vías de acceso especiales (ingresos de equidad) buscando beneficiar a estudiantes con un buen desempeño escolar en su contexto relativo y favorecer la equidad en el acceso al sistema universitario.

Las IES, por tanto, juegan un rol en la igualación de oportunidades de niños/as y jóvenes vulnerables (Pérez & Celis, 2016), pero este papel, no es solo en el acceso, sino que en garantizar la permanencia y egreso de quiénes acceden a la educación superior, lo que implica de una “inteligencia institucional” (Pérez & Celis, 2016), que permita entender que un sistema educativo que se dice inclusivo, comprende la diversidad no como un obstáculo, sino como una realidad que complejiza y a la vez enriquece el proceso enseñanza-aprendizaje (Gairin, 2004).

El rol de los gobiernos también es clave, ya que deben velar por la restitución del derecho a la educación, para el desarrollo de sociedades justas, democráticas y solidarias (UNESCO/IESALC, 2008). Se demanda por parte de ellos la capacidad para diseñar e implementar políticas que planteen la educación inclusiva como estrategia de aprendizaje durante toda la vida (UNESCO, 2009) que, en el caso de estudiantes pertenecientes a grupos vulnerables, contemple no sólo una oferta educativa de calidad, al igual que todos sus pares, sino también programas especiales que les posibiliten adquirir títulos académicos y conocimientos significativos. Además, constituye parte de un acuerdo internacional de los países miembros de la ONU, que

⁹⁸ Notas de Enseñanza Media

⁹⁹ Sistema Único de Admisión

se suscribieron a la Agenda 2030 para el desarrollo sostenible el instalar la inclusión como un tema prioritario de agenda pública, impulsando políticas en esta línea.

En este contexto surge el Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la Educación Superior (PACE). Una política educativa creada en conjunto con IES, y en el marco de la reforma educacional impulsada en el gobierno de la presidenta Michelle Bachelet (2014 – 2018) y que busca restituir el derecho a la educación de estudiantes provenientes de contextos vulnerables, asegurando la equidad en una triple dimensión; en el acceso, en los procesos y en los resultados (UNESCO, 2011).

Enfoque Inclusivo en Educación Superior

El enfoque de inclusión ha cobrado centralidad como una condición ligada al derecho a la educación y al aprendizaje a lo largo de la vida. Sustenta este planteamiento la necesidad de construir sociedades democráticas que brinden a todas las personas oportunidades de desarrollar su potencial, basándose en el principio que los Estados tienen la obligación de garantizar los derechos humanos de todas y todos, con miras a un futuro sostenible y una existencia digna (UNESCO, 2017).

La inclusión es un proceso que no tiene fin (Ainscow & Booth, 2004). Es un fenómeno mundial que busca disminuir las inequidades, discriminaciones y exclusiones, así como fomentar el respeto por los derechos humanos y las libertades fundamentales. Un aspecto clave de la inclusión es conseguir la plena participación de todas las personas en las diferentes esferas de la vida humana (Blanco, 2006).

Los términos inclusión o educación inclusiva son de reciente uso en América Latina y en muchos contextos se utilizan como sinónimo de integración de alumnos/as con capacidades diferentes. Para la UNESCO (2011), la inclusión se concibe como un conjunto de procesos orientados a eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todo el alumnado.

El foco de la inclusión educativa es la transformación de los sistemas e instituciones y el tipo de interacciones que esta promueve. Desde este enfoque se considera que el problema no es el estudiante sino el sistema educativo y sus escuelas (Blanco, 2006). El progreso de los alumnos no depende sólo de sus características personales sino del tipo de oportunidades y apoyos que se le brindan o no se le brindan, por lo que el mismo alumno puede tener dificultades de aprendizaje y de participación en una escuela y no tenerlas en otra.

Además, desde esta perspectiva la diversidad es vista como un valor y no como un obstáculo, y existe investigación académica (Bowman 2010, 2011; Denson, 2009; Gurin et al., 2002) que demuestra que formarse en ambientes diversos permite a los estudiantes desafiar las creencias adquiridas y desarrollar un pensamiento más complejo, por lo que la diversidad es una ventaja competitiva y un aporte en los sistemas educativos (UNESCO, 2015).

El Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la Educación Superior (PACE)

El PACE tiene como base el programa propedéutico desarrollado por la Universidad de Santiago (USACH), institución pionera en generar iniciativas inclusivas de acceso a

la educación superior en Chile y que fue invitada por el Ministerio de Educación (MINEDUC) a gestionar el proyecto PACE junto a otras cuatro instituciones. El resultado final de este trabajo da un programa que tiene algunas diferencias del modelo propedéutico, tal como se explica en el estudio de caso desarrollado por Castro, Frites y Vargas (2016) y que se relacionan con su cobertura, condiciones de acceso, contenidos, espacios en los que se desarrolla y el rol de las instituciones.

En el modelo PACE el trabajo con las y los estudiantes se inicia en 3º medio en dos áreas; preparación académica (lectoescritura y matemática); preparación para la vida en la educación superior (habilidades socioemocionales, orientación vocacional). Al finalizar esta fase, los planteles deben asegurar cupos en sus carreras, para las/los jóvenes que se encuentren dentro del 15% superior del puntaje ranking de notas nacional o en el 15% superior del ranking de notas de su establecimiento, de acuerdo a la opción que más los beneficie. Además, deben cumplir otros requisitos como haber rendido la PSU, no importando el puntaje obtenido, y aprobar satisfactoriamente el PACE, a través de un 85% de asistencia.

Características del PACE

El PACE se inserta de manera colaborativa en los colegios y debe coexistir con otras políticas o programas que están funcionando. Sus principales características son: contempla trabajo de expectativas con la comunidad escolar; integra apoyo académico y perfeccionamiento docente durante la enseñanza media; tiene un diseño flexible que deja espacio a cada institución a desarrollar su propia metodología de trabajo en conjunto con la comunidad escolar; supone generar una vía de admisión especial PACE que no exige puntaje PSU solo prueba rendida; exige a las instituciones participantes garantizar al menos una vacante PACE en cada una de sus carreras; supone generar programas de acompañamiento para asegurar la permanencia de los estudiantes que ingresan a la educación superior; busca promover un contexto escolar más favorable al aprendizaje; desarrolla estrategias no solo centradas en el acceso a la educación superior, sino también en mejorar los procesos propios de los liceos.

El Ingreso de la U. de Chile al PACE y su plan institucional

La UCH fue invitada por el MINEDUC el año 2015 a formar parte de las IES PACE. Las razones por las que se decide invitar a la UCH se relacionan con i) su experiencia en programas o vías de inclusión de estudiantes vulnerables ii) su experiencia en planes o programas de nivelación académica iii) su prestigio institucional y años de acreditación iv) su personalidad jurídica sin fines de lucro (Decreto exento 000793).

La UCH acepta la invitación de sumarse al PACE ya que sus principios concuerdan con los planteamientos institucionales respecto de la restitución del derecho a la educación superior (como un derecho humano) a estudiantes de sectores vulnerables, bases que ya habían sido esbozadas en su política institucional de equidad e inclusión promulgada el año 2014.

Desde el segundo semestre de 2016 y bajo la responsabilidad del DEPREG¹⁰⁰, se comienza a trabajar la estrategia de acompañamiento para estudiantes de ingreso PACE cuyo objetivo es apoyarlos/las en su primer año académico de formación de pregrado. Para la operacionalización de esta estrategia se crea una línea de trabajo denominada programa PACE educación superior, cuyo propósito es articularse con los diferentes programas existentes en la institución y detectar y atender necesidades individuales. El modelo de acompañamiento incorpora 5 áreas de trabajo (i) inducción, (ii) diagnóstico, (iii) seguimiento, (iv) acompañamiento académico, y (v) acompañamiento psicoeducativo.

En la línea del acompañamiento psicoeducativo se crea el Programa de Mentoría Académica para estudiantes PACE. La iniciativa pionera en la UCH constituye uno de los dispositivos de apoyo más innovadores de la estrategia de acompañamiento.

La Mentoría

Los objetivos de este programa son acompañar a las y los estudiantes a lo largo de su trayectoria universitaria, apoyando su integración, autonomía y responsabilidad, favoreciendo su permanencia y egreso y constituir a las y los mentores en agentes de cambio institucional a partir de la experiencia de acompañar a las/los estudiantes. El mentor/a es un académico/a con compromiso estudiantil, que cuenta con habilidades demostradas de liderazgo y que se posiciona como un agente de empoderamiento y validación, en tanto debe trabajar en la promoción de la autonomía de los estudiantes, reconociendo sus capacidades innatas de aprender y adquirir confianza, como también para fomentar el desarrollo personal y el ajuste social de los estudiantes (Pendakur, 2016; Rendón, 2011). A su vez, ésta dispuesto/a a poner a disposición de otros y otras su capacidad de agencia y fomenta el cuidado y vínculo de confianza en el proceso de mentoría.

La Primera Generación PACE en la Universidad de Chile

Para el año 2017 se ofrecieron 74 cupos PACE para 60 carreras en proceso de admisión regular y se matricularon 45 estudiantes en 35 carreras. Del universo de estudiantes PACE que ingresó a la institución 33 correspondió a mujeres y 12 a hombres. Entre las características de la primera generación PACE se destaca que provienen principalmente de la región metropolitana (84%), prevalece la procedencia de establecimientos técnico profesional (58%), son primera generación de ingreso a la educación superior (78%) y el puntaje promedio PSU está bajo los 550 puntos (73%). Además, solo el 50 % de la generación PACE que ingresó tenía conocimiento de la carrera, mientras que el otro 50% no conocía a lo que se dedicaban las/los egresados de la disciplina a la que ingresaron (DIRPRE, 2018).

Objetivo de la investigación

En el entendido de que el PACE es una política que involucra un rol del Estado y de las IES en la restitución del derecho a la educación de los grupos más vulnerables, el estudio plantea cómo objetivo general; conocer la experiencia de inserción de la

¹⁰⁰ Departamento de Pregrado, Universidad de Chile.

primera generación de estudiantes PACE en la U. de Chile y los desafíos y recomendaciones para la institución y la política pública.

A través del estudio se pretende rescatar las voces de los protagonistas de esta iniciativa, buscando:

i) comprender el PACE y su implementación en la UCH desde la perspectiva de las y los estudiantes que ingresaron a través de esta vía; ii) recoger las valoraciones de las y los mentores que acompañaron a las y los estudiantes PACE para identificar desafíos y recomendaciones; iii) categorizar los principales desafíos evidenciados en el estudio para generar recomendaciones a la institución y a la política pública.

Metodología de la investigación

La metodología del estudio es cualitativa, ya que buscó comprender y rescatar los relatos y visiones de las y los actores involucrados en la implementación del programa PACE, profundizar en sus experiencias, perspectivas, opiniones y significados, es decir, la forma en que percibieron subjetivamente su realidad (Hernández, Fernández, & Baptista, 2005).

Para rescatar esos relatos se realizó un análisis temático (Clarke & Braun, 2013) de entrevistas semiestructuradas, conducidas por el DEPREG, a estudiantes PACE que ingresaron a la UCH, el año 2017. El uso de esta técnica se justifica puesto que favorece el descubrimiento de patrones, y la comprensión de experiencias y prácticas comunes a través de los casos estudiados (Clarke & Braun, 2013)

Para efectos del análisis se escogieron las entrevistas que tenían un correlato con su mentor o mentora ya que aportaban mayor información de contexto y solo hay una estudiante que esta fuera de este criterio. La composición de la muestra quedó constituida por 9 estudiantes, y 6 mentores.

La experiencia de Inserción de la primera Generación PACE. Principales resultados.

Al revisar los testimonios de estudiantes y mentores es posible establecer que la experiencia de inserción de la primera generación PACE a la UCH fue muy diferente entre sí, siendo la carrera escogida uno de los factores de entrada que determinó la vivencia. Esto se explica en relación a la composición estudiantil de la disciplina, la que posibilitó o impidió la generación de redes entre pares. Los relatos dieron cuenta de tres escenarios relacionales diferentes; en el primero fue posible encontrar personas con trayectorias educativas similares y eso facilitó la posibilidad de vinculación; el segundo escenario fue intermedio y si bien existían trayectorias educativas distintas, las condiciones estructurales de la unidad académica permitieron la generación de redes; el tercer escenario fue el más complejo, ya que los estudiantes no lograron establecer relación entre pares, porque se sentían distintos al resto del estudiantado.

Además, la carrera escogida marcó la vivencia en términos del rendimiento académico, ya que 5 de los 6 estudiantes que ingresaron a carreras que tenían ciencias básicas manifestaron no contar con la preparación adecuada para enfrentar los desafíos, mientras que los 3 jóvenes que ingresaron a carreras humanistas, tuvieron una experiencia formativa más amable y para ellos el principal desafío fue aprender nuevas técnicas de estudio. Relacionado a este mismo tema, el colegio de origen también fue

determinante, ya que 4 de los 6 estudiantes que ingresaron a carreras con ciencias básicas y que provenían de liceos técnico profesionales dieron cuenta de no contar con los conocimientos previos en esas áreas, lo que significó para ellos disponer de tiempo adicional para prepararse y eso ocasionó situaciones de estrés y frustración que impactaron su salud mental e incidieron negativamente en su experiencia formativa. A esta realidad se suman además factores contextuales como largos trayectos de viaje casa-facultad, el dormir poco y la presión de la familia. Lo cierto es que al término del semestre 4 estudiantes habían postergado y finalmente uno abandonó la carrera.

Las y los estudiantes reconocieron además apoyos institucionales en su tránsito universitario, siendo la mentoría el dispositivo que en mayor medida contribuyó a su proceso de inserción. Sólo se registró 1 caso en que este acompañamiento no fue bien valorado. La mentoría permitió además generar aprendizajes institucionales, se destaca la importancia de establecer vínculos con los estudiantes para comprender los desafíos que conlleva el ser una institución diversa y el visibilizar las necesidades que tienen los estudiantes, más allá de su vía de ingreso, la necesidad de flexibilizar el curriculum para integrar tiempos de nivelación y evitar el colapso y relevar el rol que juega la familia en el proceso.

Además, el estudio arrojó información relacionada con el ingreso a la educación superior. Las y los estudiantes escogen carreras sin información y propósito, elementos claves en la persistencia, y más bien son motivados por las expectativas de terceros. La implementación del PACE en los respectivos colegios también es un tema que aborda el estudio, dando cuenta de que, si bien existe un diseño común, la bajada en cada establecimiento es muy diferente y eso marca la forma en que las y los diferentes estudiantes percibieron la política pública.

Conclusiones y recomendaciones

La experiencia PACE en la UCH resultó muy transformadora para la Institución, tensionando su estructura, propiciando cambios y por sobre todo visibilizando necesidades que antes no eran atendidas, cómo fue el caso de quienes provienen de liceos técnico profesionales. La llegada de la primera generación PACE impulsó arreglos institucionales para estudiantes de primer año que beneficiaron a toda la comunidad estudiantil, y que se mantienen actualmente, tales como la incorporación de la descarga académica, y la implementación de un mecanismo de transferencia por ajuste vocacional.

Además, en el estudio es posible establecer que el PACE logra restituir el derecho a la educación superior desde la dimensión del acceso, ya que efectivamente, en la gran mayoría de los casos, ingresan jóvenes que no podrían haber optado a la UCH sin esta vía, no obstante, el programa presenta desafíos para asegurar la permanencia y por, sobre todo, que los estudiantes mejoren su experiencia formativa. Es en este punto donde se establecen las principales recomendaciones a la política, tales como i) fortalece el trabajo relativo a proyecto de vida y establecer planes de acción para el ajuste vocacional ii) definir orientaciones más específicas a las IES para trabajar los objetivos del programa iii) considerar tiempos de nivelación en el financiamiento de la

carrera y beneficios compatibles con la realidad de las y los estudiantes iv) contemplar la trayectoria educativa para instar a las IES a definir tránsitos académicos diferenciados

A su vez los resultados arrojados en la investigación también tienen implicancias en el trabajo que desarrolla la UCH para convertirse en una institución cada vez más inclusiva. En esta línea las recomendaciones son i) intencionar una composición estudiantil más diversa en las carreras a través del involucramiento de las autoridades locales ii) posibilitar un tránsito académico diferenciado de acuerdo a trayectoria educativa iii) designar los dispositivos de apoyo no sólo por vía de ingreso sino por trayectoria educativa iv) integrar a la familia en la ecuación v) instalar la mentoría como un dispositivo de acompañamiento para más estudiantes y como un programa estratégico en la transformación institucional vi) contar con un programa de reorientación vocacional.

El estudio también abre nuevas interrogantes y da luces de futuras investigaciones que dicen relación con el trabajo de orientación vocacional que se realiza en los colegios PACE, las nuevas prácticas pedagógicas que surgen de un aula diversa, el impacto de la mentoría en la inserción a la vida universitaria, financiamiento limitado y su incidencia en la restitución del derecho a educación, son algunas de las propuestas, entre muchas otras temáticas que podrían ser desarrolladas para contar con mayor información y tomar mejores decisiones de política pública y política institucional.

Bibliografía

- Ainscow, & Booth. (2004). *Índice de Inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. UNESCO-CSIE. Blanco, R. (2006). La Equidad y la Inclusión Social: Uno de los Desafíos de la Educación y la Escuela de Hoy. *REICE*, 4(3), 1-15. Bowman, N. (2010). College diversity experiences and cognitive development: a meta-analysis. *Review of Educational Research*(80), 4-33.
- Brunner, J., & Uribe, D. (2007). *Mercados universitarios: el nuevo escenario de la educación superior*. (U. D. Portales, Ed.) Santiago, Chile.
- Castro, J., Frites, C., & Vargas, P. (2016). El Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la Educación Superior (PACE). Chiroleu, A. (2010). Políticas de educación superior en América Latina en el siglo XXI. Canadá.
- Clarke, V., & Braun, V. (2013). Teaching Thematic Analysis: Overcoming Challenges and developing strategies for effective learning. *The Psychologist*, 2(26).
- DIRPRE. (2018). *Admisión y Caracterización de Estudiantes Nuevos 2018*. Universidad de Chile, Unidad de Estudios, Departamento de Pregrado.
- Gairín, J. (2004). La escuela intercultural: aspectos organizativos. *Journal of pedagogic Research and Shared Teaching. Experiences in multicultural contexts*. 2, 4-18.
- Gurin, P., Dey, E. L., Hurtado, S., & Gurin, G. (2002). Diversity and higher education; Theory and impact on educational outcomes. *Harvard Educational Review*(72), 330 - 366.

- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M. (2005). *Metodología de la Investigación* (Vol. 5). México.
- Lissi, R.; Zuzulich, S.; Salinas, M.; Achiardi, C.; Hojas, A. M. & Pedrals, N. (2009) Discapacidad en contextos universitarios: experiencia del PIANE UC en la Pontificia Universidad Católica de Chile. *Revista Calidad en la Educación*, 30, 306-324.
- MINEDUC, P. (s.f.). *Ministerio de Educación*. Recuperado el 30 de mayo de 2017, de: <https://pace.mineduc.cl/sobre-el-programa-pace/que-es-el-pace/>
- Pendakur, V. (2016). *Empowerment Agents. Closing the Opportunity Gap. Identity - Conscious Strategies for Retention and Student Success*. Sterling, Virginia: Stylus Publishing.
- Pérez, V. & Célis, S. (2016). El Rol de la Universidad en la Igualación de Oportunidades para niños y jóvenes vulnerables. *Estudios Sociales*, 124(179).
- Rendon, L., & Muñoz, S. (2011). Revisiting Validation Theory: Theoretical foundations, applications, and extensions. *Enrollment Management Journal*, 2(1), 12–33.
- UNESCO/IESALC. (2008). Declaración Final de la Conferencia Regional de la Educación Superior en América Latina y el Caribe. UNESCO. (2009). Directrices sobre políticas de inclusión en educación . *Documento de programa o reunión*. Francia.
- UNESCO. (2011). La UNESCO y la Educación. "Toda persona tiene derecho a la educación". París, Francia.

Aplicativo para la medición de la deserción para programas de pregrado y posgrado: herramientas para el desarrollo integral estudiantil

Línea Temática: 5. Políticas nacionales y gestión institucional para la reducción del abandono.

María Alejandra Ramírez

ramirez.marialejandra@gmail.com

Colombia Universidad Santo Tomás

Javier Eduardo Beltrán Bautista

prof.sopplaneacion@usantotomas.edu.co

Colombia Universidad Santo Tomás

Resumen:

Actualmente el Ministerio de Educación de Colombia - MEN, se encuentra en el proceso de integración de los sistemas de información de educación superior: Sistema Nacional de Información de Educación Superior – SNIES, Sistema para la Prevención y Análisis de la Deserción en la Educación Superior – SPADIES y el Observatorio Laboral para la Educación – OLE, que administra la Subdirección de Desarrollo Sectorial de la Educación Superior. Estos permiten realizar un seguimiento en cifras sobre los procesos que se adelantan en la educación superior dentro del país.

El Sistema para la Prevención y Análisis de la Deserción en la Educación Superior – SPADIES permite realizar el cálculo de la deserción según la conceptualización establecida por el MEN, así como un seguimiento histórico del comportamiento de los programas y las instituciones dado que cuenta la trazabilidad en datos de los mismos. Sin embargo, desde el año 2016 se encuentra en proceso de migración e integración de información, lo cual no permitió contar con las cifras calculadas por el sistema para los seguimientos correspondientes. De acuerdo con esto, la Universidad Santo Tomás desarrolla un aplicativo en conjunto con su manual conceptual, que permite calcular la tasa de deserción acumulada, la tasa de graduación acumulada, la permanencia en cada periodo y el comportamiento de cada una de las cohortes del 2008-I en adelante tomando información del sistema de información académica (SAC) con una query que permite tener la información de manera conveniente y con variables dicotómicas que indican si el estudiante se encontraba o no matriculado. El aplicativo permite obtener resultados desde el periodo 2016 – 1, buscando evaluar el impacto de los programas de acompañamiento estudiantil para disminuir la deserción, fortalecer la permanencia con calidad y lograr optimizar la graduación de los estudiantes.

Teniendo en cuenta que para los diferentes niveles de formación el comportamiento es particular debido a su estructura y duración en el tiempo, para el cálculo de cada uno se tiene en cuenta (pregrados, especializaciones, maestrías y doctorados) las cohortes

que han tenido el espacio temporal de completar sus estudios; adicionalmente el aplicativo también permite ver el comportamiento de aquellas que no entran a computar dado que un porcentaje significativo de sus estudiantes aún se encuentran en proceso de formación y no es posible determinar si llegarán a culminar su plan de estudios. El uso del mismo se ha socializado con cada una de las facultades de la Universidad, buscando que los directivos académicos y docentes se empoderen en cuanto a la permanencia estudiantil, identifiquen sus áreas de intervención de acuerdo con sus programas y en articulación con las diversas instancias de la institución puedan generar escenarios de prevención, contención e intervención según sea el caso. Así mismo da respuesta a la planeación estratégica universitaria donde se plantea la necesidad de contar con información actualizada y disponible, para la mejora continua de los factores que inciden en la vida estudiantil durante los procesos de formación.

El aplicativo posibilita realizar un seguimiento al comportamiento de las cohortes de los programas académicos en el escenario, así como a los estudiantes que se encuentran ausentes en un semestre determinado. En el nivel de posgrado permite tener una visión del fenómeno de la deserción a través de datos cuantitativos, facilitando comprender las dinámicas de los estudiantes en este escenario de cualificación profesional; se encuentra que en los niveles de formación posgradual, el de doctorado presenta mayor incidencia en deserción comparado con las especializaciones y las maestrías. También se encuentra que las tasas de graduación tanto de especializaciones como de maestrías, son del 81.35% y 82.87% respectivamente.

Descriptor o Palabras Clave: Deserción Estudiantil, Pregrado, Posgrado, Aplicativo, Medición.

1. CONTEXTUALIZACIÓN

La educación, entre sus diferentes conceptos, ha sido interpretada como una herramienta que posibilita la movilización social por parte de las personas, teniendo en cuenta que el conocimiento adquirido así como el desarrollo de diversas habilidades, traducidos en la cualificación académica y profesional, incrementan la probabilidad de acceder a escenarios laborales que generen mejoras en las condiciones de vida. Ferreyra, Avitavile, Botero, Haimovich y Urzúa (2017) en su informe Momento decisivo: La educación superior en América Latina y el Caribe, señalan lo siguiente:

En promedio, la tasa bruta de matrícula en educación superior de América Latina y el Caribe creció del 17 por ciento en 1991 al 21 por ciento en el año 2000 y al 40 por ciento en el año 2010. El crecimiento de la matrícula en América Latina y el Caribe ha estado acompañado por una gran expansión por el lado de la oferta. Desde principios de los años 2000, se han abierto aproximadamente 2.300 IES nuevas y se han creado 30.000 programas nuevos (pág. 8).

Dichas cifras dan cuenta de que el acceso a la educación superior ha venido aumentando en los últimos años, permitiendo a más personas acceder a formación

técnica, tecnológica y universitaria en las diferentes áreas de conocimiento. Esto diversifica los perfiles de los estudiantes, en cuanto a los lugares de procedencia, sexo, ingresos del hogar, proceso de elección del programa, entre otras variables. No obstante que se amplíe la cobertura no garantiza la permanencia dentro de los ciclos de formación, teniendo en cuenta los diversos elementos que inciden en que los estudiantes cuenten con los recursos (económicos, académicos, personales, entre otros) para afrontar la vida universitaria.

Según la Guía para la implementación del modelo de gestión de permanencia y graduación estudiantil en instituciones de educación superior publicada en el año 2015, Tinto (citado por el MEN, 2009), afirma que la deserción es un fenómeno tan complejo que ninguna definición puede captar completamente su diversidad desde sus diferentes perspectivas y tipos de abandono. Partiendo de lo anterior, y del propósito de la guía previamente enunciada, la deserción puede definirse como el abandono definitivo de las aulas y del programa de formación.

En Latinoamérica el fenómeno de la deserción universitaria sigue siendo uno de los retos para las Instituciones de Educación Superior debido a los costos (individuales, económicos, sociales) que genera. En diciembre del 2018, Paula Casas – Periodista del diario El Espectador, publicó el artículo titulado El problema no es solo plata: 42 % de los universitarios deserta donde indicó:

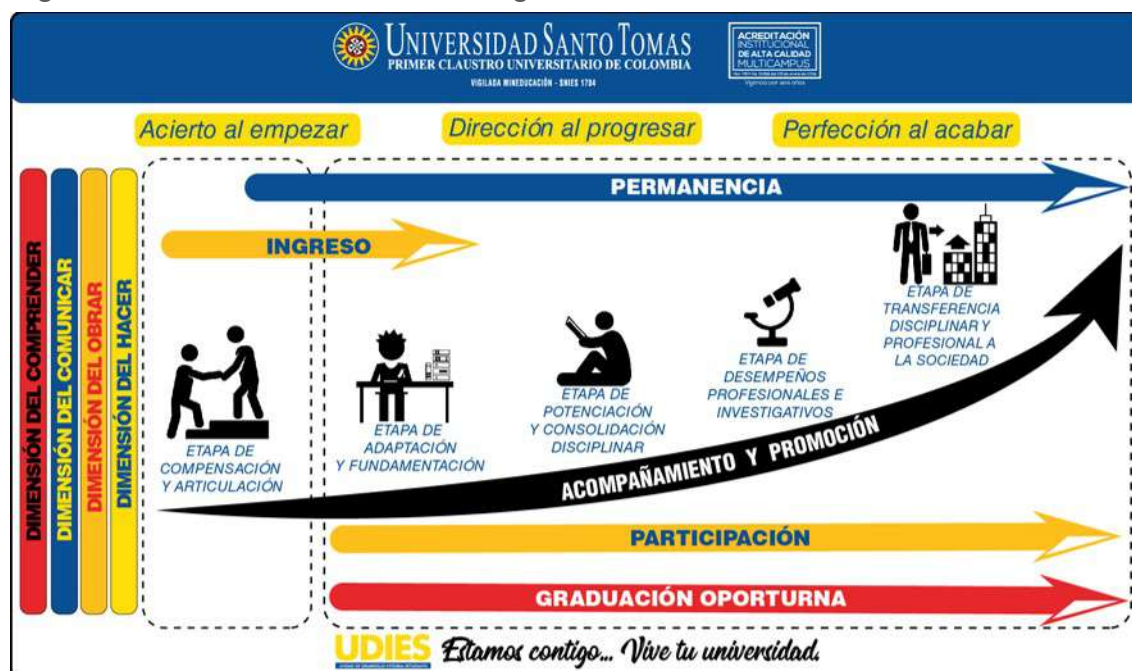
Según un informe de noviembre del Banco Mundial, Colombia es el segundo país en América Latina con mayor tasa de deserción universitaria. En el país, la cobertura de educación superior ronda el 52 % de jóvenes entre 17 y 24 años. Se estima que el 42% de los que ingresan a planteles educativos termina desertando en los primeros años. El problema es tan delicado que en Colombia el Ministerio de Educación montó un sistema de monitoreo semestral, como parte de la estrategia contra la deserción. La tasa semestral, en promedio, está entre el 12% y 13%. Unas cifras sin duda alarmantes (Párrafo 5).

Diferentes investigaciones han arrojado como resultados, la identificación de cuatro grandes grupos de factores que afectan la permanencia de los estudiantes dentro de los programas académicos de formación y las instituciones; entre ellos se han encontrado causas individuales, económicas, académicas e institucionales. Estas han servido como insumo para que se construyan estrategias que respondan a las necesidades de los estudiantes, generando escenarios que favorezcan su cualificación, permanencia y éxito académico. Actualmente son diversos los esfuerzos institucionales que se implementan desde las áreas administrativas y académicas buscando continuar la construcción y consolidación de una comunidad universitaria pertinente, que responda en contexto a las demandas locales, nacionales e internacionales.

La Universidad Santo Tomás para generar acciones de intervención orientadas a disminuir el impacto de la deserción, incluyó dentro de su planeación estratégica una línea denominada *Personas que transforman sociedad* la cual tiene por objetivo: *Dirigir*

los esfuerzos institucionales al logro de una formación humana integral, con pertinencia social, que proporcione los medios para que el estudiante y el egresado generen el impacto necesario para la transformación de la sociedad. Aquí se abordan elementos fundamentales que buscan favorecer la permanencia estudiantil, la cualificación académica de los estudiantes y su graduación oportuna, planteando distintas acciones, metas e indicadores que posibilitan mantener un monitoreo constante para evaluar el modelo de acompañamiento institucional.

Figura 1. Modelo de Desarrollo Integral Estudiantil.



Fuente: Documento Marco Desarrollo Integral Estudiantil. Universidad Santo Tomás.

Uno de los objetivos propuestos, fue el desarrollo de un modelo de deserción institucional para los programas de posgrado, que permitiera conocer el estado de los mismos a nivel de especialización, maestría y doctorado. Sin embargo, de manera coyuntural el Sistema para la Prevención de la Deserción en las Instituciones de Educación Superior (SPADIES) dio inicio a un proceso de integración de los sistemas de información de educación superior: Sistema Nacional de Información de Educación Superior – SNIES, Sistema para la Prevención y Análisis de la Deserción en la Educación Superior – SPADIES y el Observatorio Laboral para la Educación – OLE, que administra la Subdirección de Desarrollo Sectorial de la Educación Superior, por lo cual el sistema estaba en proceso de actualización, imposibilitando la consulta de los datos referentes a deserción. Por tanto, atendiendo el objetivo propuesto, se amplió el alcance del aplicativo también a los programas de pregrado.

2. CONSTRUCCIÓN DEL APLICATIVO

Para la Universidad, su planeación y gestión, es fundamental contar con una línea base sólida que permita evidenciar en términos cuantitativos el estado de permanencia de la comunidad de estudiantes para hacer seguimiento oportuno; el desarrollo del aplicativo

de medición de la deserción a nivel institucional, utiliza la información del Sistema Académico (SAC) de la institución, la cual es depurada y transformada con reglas de negocios que garantizan la calidad óptima de los datos, para luego proceder a crear las nuevas variables requeridas que facilitan los cálculos y el análisis; con la nueva información estructurada en un data frame se calculará la deserción.

En el caso del análisis de deserción para posgrados, los tiempos de no matrícula que se establecieron para especializaciones, maestrías y doctorados, fueron determinados por la Unidad de Posgrados teniendo en cuenta las dinámicas propias de los programas.

Entre las principales diferencias entre el aplicativo de medición institucional en pregrado y SPADIES, se encuentran las siguientes:

1. Debido a los cortes estadísticos que maneja SPADIES la información se obtiene de manera anual; con el aplicativo interno los datos se obtienen con periodicidad semestral facilitando realizar el seguimiento de forma continua a los estudiantes y a los programas. Adicionalmente permite identificar de manera oportuna a los estudiantes que no presentan matrícula de un periodo a otro, para generar estrategias que permitan vincularlos o realizar el seguimiento correspondiente para que no abandone su programa de formación.
2. Debido a que la Sedes Principal, DUAD, Medellín y Villavicencio, comparten el código SNIES, en SPADIES únicamente podemos ver la deserción de estas como un todo y no separadas como corresponde a cada programa; en el aplicativo se puede obtener la información de cada una de las Sedes y Seccionales, sin importar si estas comparten o no un código SNIES.
3. SPADIES cuenta con datos desde el año 1998, mientras el aplicativo interno maneja información desde el periodo 2008 – 1 optimizando la calidad y el seguimiento a los datos dentro de la institución.
4. No existe un modelo de medición oficial para la deserción en programas de posgrado.

En el proceso de construcción del aplicativo, se establecieron las siguientes definiciones para la comprensión de la información que se obtendrá del mismo:

Desertor: Estudiante que no presenta actividad académica durante n semestres académicos consecutivos, (Esta definición se toma por las características de la Universidad y con la guía de la unidad de posgrados). n varía dependiendo del nivel de formación estudiado, para pregrado $n=2$, especialización $n=3$, maestría $n=4$ y doctorado $n=6$.

No Matriculado: Persona que siendo estudiante no presenta matrícula en el periodo de interés y tampoco se ha graduado del programa académico. Tampoco cumple con el criterio para ser etiquetado como desertor.

Graduado: Estudiante que ha terminado satisfactoriamente su plan de estudios del y ha recibido su diploma.

Tasa de Deserción Total (TDT_MEN): Hace referencia a la deserción por cohorte. Contabiliza de forma acumulada, aquellos estudiantes pertenecientes a una cohorte que han tomado el estatus de desertor:

$$TDT_{MEN} = \frac{Desertores_{sd}}{\sum_S Neotomasinos_{sd}} \quad (1)$$

Donde S es el conjunto que se define como sigue, $S = \{\text{Los periodos comprendidos entre } 2008 - 1 \text{ y diez (10) periodos antes del periodo de interés}\}$. El subíndice hace referencia a *sin duplicados*.

Tasa Total de Graduados (TTG): Hace referencia a la tasa de graduación acumulada es el porcentaje de los estudiantes que obtienen su título de todos aquellos que son tenidos en cuenta para el estudio:

$$TTG = \frac{Graduados_{sd}}{\sum_S Neotomasinos_{sd}} \quad (2)$$

Donde S es el conjunto que se define como sigue, $S = \{\text{Los periodos comprendidos entre } 2008 - 1 \text{ y diez (10) periodos antes del periodo de interés}\}$. El subíndice hace referencia a *sin duplicados*.

Permanencia: Es el porcentaje de estudiantes que se encontraban matriculados en el periodo k (que se esperaba que continuaran con sus estudios), quienes efectivamente se matricularon en el periodo k+1.

Fecha de corte: Esta fecha son las fechas en las cuales se extrae los datos del sistema de información (SAC) para alimentar la herramienta, las fechas establecidas son el 1 de febrero y el 1 de agosto para los semestres que terminaron.

3. DESARROLLO Y USO DEL APLICATIVO

Para la construcción del mismo, se utilizó el software RStudio, el cual es un lenguaje y entorno de programación especialmente indicado para el análisis estadístico y gráfico, que se distribuye bajo licencia GNU GPL (software libre), por medio del cual se llevó a cabo un desarrollo que permitió realizar una serie de cálculos, los cuales nos posibilitaron determinar los indicadores de la deserción para la Universidad Santo Tomás de manera sencilla y ágil, siendo el insumo principal para proceder con todos los análisis que de estos se deriven. Una vez se obtiene la información enviada del Sistema Académico, se procede a realizar las validaciones de las reglas de calidad de datos para que esta sea analizada en la función construida; se estableció una fecha de corte para descargar la información, en cada uno de los semestres del año.

El aplicativo aporta una medición que funciona como monitoreo y además como línea base para conocer la eficiencia de las estrategias aplicadas para la reducción de la deserción dentro de la institución. Semestralmente, la Unidad de Desarrollo Integral Estudiantil – UDIES, construye un informe que contiene un análisis cuantitativo y cualitativo de datos en cuanto los procesos en los que se concibe la vida universitaria: Ingreso, permanencia, participación y graduación oportuna como se encuentra establecido en el modelo institucional. En el capítulo de permanencia, se explica cuál es el comportamiento de la facultad y cómo este se correlaciona con los factores académicos, socioeconómicos y personales de los cuales se tiene registro dentro de la Universidad. También se utiliza como indicador en el marco del proceso de aseguramiento de la calidad, en relación con el factor correspondiente a estudiantes establecido por el Consejo Nacional de Acreditación.

4. RESULTADOS

Al realizar la consulta sobre los datos obtenidos de deserción en la Sede Principal en modalidad presencial correspondiente a la ciudad de Bogotá, se encontró lo siguiente: Para el nivel de pregrado la deserción ponderada acumulada del periodo 2016 – 1 al 2019 – 1 ha disminuido en 3.56%. Así mismo, la tasa de graduación acumulada tuvo un incremento del 9.48%. En el mismo ejercicio, con los niveles de posgrado se encontró que en las especializaciones al periodo 2018 – 2 hay una deserción ponderada acumulada del 7.26% y una tasa de graduación acumulada del 92.55%. Para las maestrías hay una deserción ponderada acumulada del 34.85% y una tasa de graduación acumulada del 56.12%, con un 9.03% de los estudiantes distribuidos entre activos y no matriculados. Finalmente en los programas de doctorado, hay una deserción ponderada acumulada del 55% y una tasa de graduación acumulada del 23%, con una distribución del 22% de los estudiantes entre activos y no matriculados.

El seguimiento periódico de la información y la interpretación de la misma, facilita implementar los procesos de acompañamiento estudiantil dentro de la institución, siendo uno de los principales insumos e indicadores frente a las propuestas para la aplicación del modelo de desarrollo integral estudiantil; el análisis semestral de aquellos estudiantes que se encuentran ausentes a través del estado de “no matriculados” es información que se convierte en la alerta temprana de la deserción, de manera que las facultades a través de los docentes que cuentan con horas nómina del proceso de desarrollo integral estudiantil, se encargan de acompañar los procesos de los estudiantes a través de la red de apoyo institucional, para que su promoción a lo largo del programa académico se realice en el marco de la permanencia con calidad.

La implementación del modelo de desarrollo integral estudiantil, a través de las múltiples estrategias que intervienen en la trazabilidad de la vida universitaria, reflejan sus resultados en los datos previamente enunciados visibilizando la relevancia de aunar esfuerzos institucionales para generar y mantener condiciones óptimas para los procesos de formación de los estudiantes en el nivel de pregrado. En posgrados, el aplicativo permite tener un ejercicio de medición que da cuenta de las dinámicas

propias de los estudiantes que acceden a este nivel de formación; así mismo genera un punto de partida para profundizar en los retos y desafíos que se encuentran.

5. DISCUSIÓN

El proceso de formación educativo, se encuentra inmerso en un contexto globalizado y cambiante que requiere de ajustes según los objetivos que persigue así como de una evaluación constante de forma que responda realmente no solo a las expectativas de los estudiantes, sino a las múltiples realidades que conforman nuestra sociedad. Son múltiples las variables que afectan de forma positiva o negativa para que un estudiante pueda terminar el programa académico que inicia; sobre deserción se continúan realizando estudios frente a las causas así como de la correlación de distintas variables que permitan ampliar la comprensión de un fenómeno complejo, en cuanto al control o incidencia directa que pueden tener las instituciones de educación superior sobre las variables previamente mencionadas. Los datos siguen mostrando que se requiere continuar en el fortalecimiento de las intervenciones que se implementan, así como el fomento de la cultura de la información de manera que esta sea oportuna para que los datos sean utilizados oportunamente y comprendidos más allá del número, sino en la trascendencia que implica para cada una de las personas que representa.

6. REFERENCIAS

- Banco Mundial (2017). Graduarse: solo la mitad lo logra en América Latina. Recuperado de: <http://www.bancomundial.org/es/news/feature/2017/05/17/graduating-only-half-of-latin-american-students-manage-to-do-so>
- Casas, P. (2018). El problema no es solo plata: 42% de los universitarios deserta. El Espectador: Bogotá. Recuperado de <https://www.elespectador.com/noticias/educacion/el-problema-no-es-solo-plata-42-de-los-universitarios-deserta-articulo-827739>
- Ferreira, M. Avitabile, C. Botero, J. Haimovich, F. Urzúa, S. (2017). *Momento decisivo: la educación superior en América Latina y el Caribe*. Resumen. Washington, DC: Banco Mundial. Licencia: Creative Commons Attribution CC BY 3.0 IGO. Recuperado de: <https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/26489/211014ovSP.pdf?sequence=5&isAllowed=y>
- Ministerio de Educación Nacional (2015). Estrategias para la permanencia en Educación Superior: Experiencias Significativas. Sanmartín, Obregón & Cia Ltda: Bogotá. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-356276_recurso.pdf
- Unidad de Desarrollo Integral Estudiantil (2015). Documento marco desarrollo integral del estudiante. Recuperado de: http://migracion.usta.edu.co/65-1-acred-multicampus/images/Documentos/documentos-marco/agosto_2015/desarrollo_integral_estudiante.pdf

Intereses profesionales y selección de carrera: criterios para la implementación de diagnósticos de compatibilidad automatizados en la Universidad Politécnica Salesiana (ECUADOR)

Línea Temática: 5. Políticas nacionales y gestión institucional para la reducción del abandono

Marcos Zumárraga-Espinosa

María Isabel Castro

Paola Boada

María José Escobar

Juan Carlos Romero

Universidad Politécnica Salesiana – Ecuador

mzumarraga@ups.edu.ec

Resumen. El factor vocacional constituye un componente fundamental para las explicaciones formuladas en torno al abandono universitario. En este sentido, la Universidad Politécnica Salesiana – Ecuador (UPS) ha desarrollado, durante los últimos años, una estrategia sostenida para el fortalecimiento de sus procesos de orientación vocacional y profesional. En la primera etapa se elaboraron instrumentos propios para la medición de las características actitudinales de los aspirantes a la oferta académica institucional, entre estos el Cuestionario de Intereses Profesionales (CIPRO- UPS). Una vez concluida la etapa de depuración y validación psicométrica de dicho instrumento, obteniéndose su versión definitiva, surge la necesidad de definir criterios metodológicos para su implementación como herramienta de diagnóstico, destinada a evaluar el grado de ajuste entre las preferencias profesionales de los aspirantes universitarios y sus carreras de interés. Asimismo, la masificación de este procedimiento demanda la creación de una plataforma automatizada online que facilite al aspirante la identificación de programas de estudio más afines con su perfil vocacional- profesional, en el marco de la oferta educativa de la UPS. En consecuencia, el presente trabajo expone los resultados del proceso de construcción de criterios de evaluación para la aplicación del CIPRO- UPS, así como la elaboración de un prototipo de diagnóstico automatizado mediante hoja de cálculo, previo al desarrollo de una plataforma online de mayor alcance.

El objetivo inicial consistió en establecer puntos de corte óptimos para los índices de preferencia por carrera producidos para la evaluación del ajuste vocacional, a partir de distintas combinaciones de los trece campos profesionales que evalúa el CIPRO-UPS. Esto se fundamentó en el análisis de curvas ROC tomando como criterio externo de pronóstico y discriminación al rendimiento académico. Se utilizó información de corte longitudinal, los datos relativos a la aplicación del CIPRO-UPS corresponden a los aspirantes que cursaron el proceso institucional de admisiones para acceder a las carreras ofertadas por la Sede Quito en el periodo académico 2017-2018. Posteriormente se hizo un seguimiento del rendimiento académico de esta cohorte durante los primeros tres niveles de estudio. Los puntos de corte para clasificar a los

estudiantes entre afines y no afines con una carrera determinada se estimaron mediante los siguientes pasos: a) definir de un perfil deseable por carrera, estableciendo a priori los campos profesionales del CIPRO-UPS que reflejan afinidad y detectando empíricamente aquellas escalas desfavorables en términos de rendimiento académico; b) asignar pesos relativos a las escalas compatibles y contraproducentes; c) construir un índice compuesto de ajuste vocacional por carrera; d) mediante curvas ROC establecer puntos de corte óptimos para dichos índices, de manera que maximicen la capacidad discriminativa entre estudiantes de rendimiento satisfactorio y no satisfactorio. Como objetivo final se efectuó una automatización preliminar del procedimiento de clasificación descrito, a partir de una hoja de cálculo, de manera que los aspirantes puedan visualizar de modo ágil y amigable aquellas carreras con las cuales mantienen afinidad según sus preferencias profesionales. Se discuten las implicaciones, limitaciones y recomendaciones del estudio.

Descriptor o Palabras Clave: Intereses profesionales, Rendimiento académico, Deserción universitaria, Diagnóstico automatizado, Orientación vocacional-profesional

1. Introducción

A partir del 2016, el Grupo de Innovación Educativa (GIE) de Orientación Vocacional y Profesional de la Universidad Politécnica Salesiana (UPS - Ecuador) ha investigado la relación entre el interés vocacional – profesional de los estudiantes universitarios y problemáticas como el bajo rendimiento y la deserción académica. Para este fin, desarrolló el Cuestionario de Intereses Profesionales (CIPRO- UPS) que cuenta con trece campos profesionales vinculados a la oferta académica institucional (Castro et al., 2016) y que, después de un proceso sostenido de validación y depuración, ha logrado alcanzar una versión definitiva con propiedades psicométricas satisfactorias (Zumárraga-Espinosa et al., 2018). El CIPRO-UPS proporciona información sobre las preferencias profesionales del individuo y se sustenta en la teoría del Aprendizaje Social para la Toma de Decisiones de Krumboltz (1993). Durante este proceso se ha obtenido información exploratoria importante para identificar perfiles vocacionales – profesionales y cómo estos influyen en el rendimiento estudiantil. En el periodo académico 2017 – 2017, partiendo de una muestra de 753 estudiantes, se obtuvo que quienes poseen compatibilidad entre sus intereses profesionales y la carrera elegida tienden a lograr calificaciones significativamente mayores, en los primeros niveles académicos, que quienes estudian carreras que no estaban dentro de sus opciones preferidas (Zumárraga et al., 2017). Asimismo, a partir de una muestra de 1033 estudiantes se encontró que la no afinidad con la carrera elegida eleva la probabilidad de deserción temprana al finalizar el primer semestre de estudios (Zumárraga-Espinosa et al., 2018). Como siguiente paso para el fortalecimiento de los procesos de orientación vocacional y profesional de la UPS, surge la necesidad de establecer una metodología efectiva, basada en criterios técnicos, para la aplicación del CIPRO-UPS como herramienta que permita diagnosticar el ajuste vocacional entre los aspirantes universitarios y sus carreras de interés. De igual manera, la masificación de este procedimiento demanda el desarrollo de una plataforma virtual que facilite el acceso, oportuno y amigable, a información sobre compatibilidad vocacional para quienes aspiran a la oferta educativa de la UPS. El resultado esperado de esta estrategia

institucional de intervención temprana consiste en fomentar elecciones de carrera mejor sustentadas vocacionalmente, contribuyendo en consecuencia, al mejoramiento del rendimiento académico y las tasas de retención universitaria. En este sentido, el presente trabajo responde a los siguientes objetivos:

- Definir un procedimiento metodológico para la implementación del CIPRO-UPS como herramienta de diagnóstico vocacional.
- Presentar un prototipo virtual que permita efectuar diagnósticos de ajuste vocacional de forma automatizada, previo al desarrollo de una plataforma *online* definitiva a nivel institucional.

2. Marco Teórico

Iniciar una carrera universitaria no solo responde a un deseo personal, sino que en ocasiones es una decisión originada en las expectativas familiares, sociales y económicas, por ende, se entiende que quien ingresa a la universidad debe alcanzar su titulación como profesional en el tiempo establecido por el pensum académico. Sin embargo, la realidad universitaria se caracteriza por la existencia de un desbalance entre las tasas de ingreso y egreso por cohorte, implicando una reducción en la cantidad de personas que alcanzan la titulación. Dado esto, surge la interrogante sobre qué causa la deserción estudiantil, para así desarrollar estrategias institucionales eficaces para contrarrestarla. Al respecto, la literatura ofrece una serie de modelos y planteamientos teóricos que si bien reconocen a la deserción universitaria como un fenómeno multicausal, sitúan al bajo rendimiento académico como uno de los determinantes individuales más relevantes (Álvarez, Callejas, Griol y Durán, 2017; Viale Tudela, 2015). Según el modelo conceptual integrativo desarrollado por Díaz Peralta (2008), el rendimiento determina el grado de integración académica, lo que a su vez influye sobre el nivel de motivación en torno proceso de formación profesional, siendo la reducción de dicha motivación lo que termina por elevar las probabilidades de deserción estudiantil. Por otra parte, diversos estudios sostienen que la madurez y claridad vocacional son un factor que se relaciona con el desempeño académico (Bermejo Campos, 2009; Canales y De los Ríos, 2007). En consecuencia, estudiar una carrera que no se ajusta a las expectativas e intereses profesionales del individuo reduce la motivación intrínseca y satisfacción con los estudios, aumentando los niveles de ausentismo a clases y pruebas, al igual que la repitencia de asignaturas, siendo mecanismos que conducen a bajos niveles de rendimiento académico (Marín, Infante y Troyano, 2000; Navarro Roldan, 2016). Además, la indefinición vocacional, como resultado de un proceso inconcluso de formación de intereses profesionales, constituye una de las principales causas de la deserción universitaria temporal (Canales y De los Ríos, 2007), misma que tiende a concentrarse en los primeros niveles de formación profesional (Viale Tudela, 2015), precisamente como producto de elecciones inadecuadas de carrera. Lo expuesto sugiere que si bien pueden existir efectos directos, la afinidad vocacional con la carrera elegida es un factor que incide sobre el abandono universitario a través del rendimiento académico. En otras palabras, se puede esperar que menor indefinición o dispersión vocacional al momento de elegir carrera conduzca a niveles más favorables de rendimiento, lo cual a su vez mejore las probabilidades de retención académica.

3.- Método

El procedimiento cuantitativo empleado para orientar metodológicamente la aplicación del CIPRO- UPS se basó en datos de una muestra de 1021 estudiantes universitarios. Los datos corresponden a la cohorte que completó el CIPRO-UPS durante el proceso de admisión institucional de la UPS-Sede Quito previo al inicio del periodo académico 2017-2018. Posteriormente, estos aspirantes eligieron las siguientes carreras para iniciar sus estudios universitarios: Administración de Empresas (8.5%), Contabilidad y Auditoría (6.5%), Gerencia y Liderazgo (3.5%), Comunicación (6.4%), Psicología (23.8%), Educación Inicial (2.8%), Educación Básica (3.3%), Biotecnología (8%), Ingeniería Ambiental (2.3%), Mecánica (2.7%), Mecatrónica (4.2%), Ingeniería Automotriz (7.9%), Electricidad (2.3%), Electrónica y Automatización (2.5%), Ingeniería Civil (9.1%), Telecomunicaciones (2.4%) y Computación (3.8%). Con el objetivo de contar con información longitudinal sobre rendimiento académico se hizo un seguimiento de la muestra durante sus tres primeros niveles académicos (2017-2018, 2018-2018, 2018-2019). El promedio de calificaciones por estudiante durante este periodo se adoptó como indicador de desempeño en la etapa inicial de formación profesional. En el caso de no contar con registros para los tres niveles por cuestiones de deserción se promedió las calificaciones disponibles, siendo un indicador del rendimiento del estudiante mientras permaneció en la carrera seleccionada inicialmente.

El CIPRO-UPS es un instrumento desarrollado para medir el grado de interés y preferencia hacia 13 campos profesionales específicos: Ciencias Físicas ($\alpha = 0.95$), Mecánica ($\alpha = 0.95$), Eléctrica- Electrónica ($\alpha = 0.95$), Tecnologías de la Información ($\alpha = 0.96$), Ingeniería Civil ($\alpha = 0.97$), Administración ($\alpha = 0.88$), Ciencias Biológicas ($\alpha = 0.93$), Educación ($\alpha = 0.91$), Comunicación Social ($\alpha = 0.82$), Científico-Experimental ($\alpha = 0.89$), Persuasivo ($\alpha = 0.89$), Arte y Música ($\alpha = 0.91$), Servicio Social ($\alpha = 0.93$). Cada escala está conformada por 10 ítems que engloban actividades laborales y de formación académica propias del campo profesional correspondiente. Cada ítem cuenta con opciones de respuesta que van desde 1 (*Totalmente en desacuerdo*) hasta 5 (*Totalmente de acuerdo*). Para información más detallada sobre las propiedades psicométricas del CIPRO-UPS se sugiere revisar los trabajos de Zumárraga-Espinosa et al. (2018) y Zumárraga et al. (2017).

4.- Resultados

La definición de una metodología efectiva para la implementación del CIPRO-UPS como herramienta para la orientación vocacional se sustenta en dos procesos complementarios: construcción de índices de preferencia por carrera y fijación de criterios para diagnosticar afinidad vocacional (puntos de corte). En este sentido, se optó por un enfoque integral que aproveche al máximo la información proporcionada por el CIPRO-UPS respecto al perfil vocacional de cada estudiante. Esto implica no limitarse a la identificación de aquellas escalas del CIPRO-UPS que son compatibles con cada carrera, sino también detectar aquellos intereses profesionales no compatibles que pueden resultar contraproducentes para el rendimiento académico. En otras palabras, el ajuste vocacional no depende únicamente de haber obtenido puntajes altos

en los campos profesionales afines a la carrera de interés, sino también de no acumular puntajes elevados en escalas vinculadas a otros tipos de carreras. Es así que si dos estudiantes reportan puntajes favorables en las escalas del CIPRO-UPS que son compatibles con la carrera que cursan, aquel que también tenga preferencias elevadas hacia otros campos profesionales no afines se encontrará más propenso a reportar menores calificaciones. Este planteamiento se sustenta empíricamente en la observación de patrones negativos entre el rendimiento y la preferencia hacia campos profesionales que no corresponden con una carrera específica, y teóricamente en la falta de claridad vocacional que puede reflejar la dispersión de intereses profesionales, perjudicando el proceso de aprendizaje en términos de motivación intrínseca y desempeño académico.

Índices de ajuste vocacional: Campos profesionales preferentes y desfavorables

La elaboración de índices de preferencia por carrera se basó en la integración de información relativa a los intereses profesionales que son afines a una carrera específica, así como aquellas preferencias que resultan adversas. Los campos profesionales preferentes son aquellas escalas del CIPRO-UPS en donde se espera que los estudiantes afines vocacionalmente con la carrera elegida registren puntajes más altos, tales campos se definen a priori según la naturaleza de cada carrera. Los campos desfavorables son aquellas escalas que se asocian negativamente con el rendimiento académico en cada carrera, se definen de manera empírica a partir de la detección de correlaciones estadísticamente significativas¹⁰¹. La Tabla 1 muestra los campos preferentes (+) y desfavorables (-) correspondientes a cada una de las carreras analizadas.

Tabla 1. Campos profesionales preferentes y desfavorables por carrera

Carrera / Escalas CIPRO-UPS	CF	M	EE	TI	IC	A	CB	E	CS	CE	P	AM	SS
Administración de Empresas					(-)	(+)						(-)	
Contabilidad y Auditoría					(-)	(+)				(+)			
Gerencia y Liderazgo	(+)				(-)	(+)							
Educación Inicial	(-)			(-)				(+)					(+)
Educación Básica	(-)			(-)	(-)			(+)	(-)	(-)			(+)
Psicología	(-)	(-)	(-)		(-)		(+)	(-)		(+)			(+)
Comunicación	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)		(-)	(+)	(-)	(+)		
Biotecnología		(-)				(-)	(+)		(-)	(+)		(-)	
Ingeniería Ambiental		(-)		(-)		(-)	(+)	(-)	(-)	(+)		(-)	
Mecánica	(+)	(+)	(+)			(-)	(-)	(-)	(-)			(-)	(-)
Mecatrónica	(+)	(+)	(+)	(+)		(-)	(-)	(-)	(-)			(-)	(-)
Ingeniería Automotriz	(+)	(+)	(+)			(-)	(-)	(-)	(-)			(-)	(-)
Electricidad	(+)		(+)	(+)		(-)	(-)	(-)	(-)			(-)	(-)
Electrónica y Automatización	(+)	(+)	(+)	(+)		(-)	(-)	(-)	(-)			(-)	(-)
Telecomunicaciones			(+)	(+)		(-)	(-)	(-)	(-)			(-)	(-)
Ingeniería Civil					(+)	(-)	(-)	(-)	(-)			(-)	(-)
Computación				(+)		(-)	(-)	(-)	(-)			(-)	(-)

Nota: Campos preferentes (+), Campos desfavorables (-). CF=Ciencias Físicas; M=Mecánica; EE=Eléctrica-Electrónica; TI=Tecnologías de la Información; IC=Ingeniería Civil; A=Administración;

¹⁰¹ Se consideraron las correlaciones entre rendimiento e intereses profesionales tanto a nivel de carrera como de áreas de conocimiento. Por ejemplo, los campos desfavorables para la carrera Administración de Empresas corresponden a las correlaciones negativas detectadas al evaluar la carrera de forma individual y el área de conocimiento a la que pertenece, es decir Administración y Economía. Las carreras evaluadas se agrupan en las siguientes áreas del conocimiento: Administración y Economía, Ciencias de la Vida, Ciencia y Tecnología, Educación, y Ciencias Sociales y del Comportamiento Humano.

CB=Ciencias Biológicas; E=Educación; CS=Comunicación Social; CE=Científico- Experimental; P=Persuasivo; AM=Arte y Música; SS=Servicio Social.

Fuente: Registros académicos de la Universidad Politécnica Salesiana (Sede-Quito) e información recolectada por el Grupo de Innovación Educativa de Orientación Vocacional y Profesional, Universidad Politécnica Salesiana (GIE-UPS). Elaboración propia.

Para agregar la información sobre intereses profesionales en índices compuestos de ajuste vocacional se procedió a asignar pesos relativos a las escalas del CIPRO-UPS, introduciendo signos positivos a los campos preferentes y negativos a los campos desfavorables. Los pesos relativos corresponden al valor absoluto de las correlaciones de Pearson registradas entre rendimiento académico e intereses profesionales en cada carrera. A continuación se presenta la forma de cálculo del índice de preferencia para un programa de estudios específico:

$$I_i = \{c_1 F_{1i}^+ + c_2 F_{2i}^+ + \dots + c_n F_{ni}^+\} - \{c_1 F_{1i}^- + c_2 F_{2i}^- + \dots + c_m F_{mi}^-\}$$

De donde I_i representa el índice de ajuste vocacional de un estudiante determinado para la carrera dada, F^+ los puntajes registrados en campos profesionales preferentes, F^- los puntajes obtenidos en campos desfavorables y c los pesos relativos asignados por carrera. Una vez calculados los índices de preferencia de los participantes del estudio para la carrera que cursan, se procedió a definir los puntos de corte óptimos que permitan distinguir entre perfiles vocacionales afines y no afines.

Curvas ROC y clasificación entre perfiles vocacionales afines – no afines

La fijación de puntos de corte que permitan distinguir entre estudiantes compatibles y no compatibles vocacionalmente con una carrera dada se efectuó mediante análisis de curvas ROC (*Receiver Operating Characteristic Curve*). La curva ROC constituye una técnica estadística que permite evaluar la capacidad de diagnóstico de un instrumento de escala continua a diferentes puntos de corte (Cerdeña y Cifuentes, 2012). Previo a la aplicación de este método, los índices de ajuste vocacional se reescalaron a un rango de 0 a 100. Como criterio externo para evaluar la precisión diagnóstica del índice de preferencia se seleccionó al rendimiento académico, distinguiendo entre rendimiento satisfactorio (calificación media ≥ 75) y rendimiento riesgoso (calificación media < 75). Dado que 70/100 constituye la nota mínima para aprobar una asignatura en la UPS, un promedio por debajo de 75 aumenta el riesgo de deserción por razones académicas, debido a que con frecuencia está asociado a repetición de asignaturas. De esta manera, se asume que un perfil vocacional afín con una carrera determinada se corresponde con un rendimiento satisfactorio en la misma, y viceversa.

Cada posible punto de corte cuenta con un nivel de sensibilidad y especificidad. La sensibilidad se refiere al porcentaje de aciertos al predecir un buen rendimiento a partir de un diagnóstico de afinidad positivo (verdaderos positivos). La especificidad indica el porcentaje de aciertos al predecir bajo rendimiento a partir de un diagnóstico negativo de afinidad (verdaderos negativos). Para la selección del punto de corte óptimo se tomó como referencia la maximización del índice de Youden, calculado mediante la fórmula: sensibilidad + especificidad - 1 (Cerdeña y Cifuentes, 2012). La Tabla 2 presenta los puntos de corte definidos para el índice de ajuste vocacional de cada carrera, así como

el valor predictivo positivo y negativo logrado al realizarse diagnósticos a partir de dichos puntos.

Tabla 2. Puntos de corte para índices de preferencia por carrera.

CARRERA	Punto de Corte [0-100]	Sensibilidad	Especificidad	Valor predictivo positivo	Valor predictivo negativo	Estudiantes con rendimiento riesgoso
Administración de Empresas	64.03	0.52	0.85	77.3%	63.8%	37.9%
Contabilidad y Auditoría	55.99	0.81	0.61	67.6%	76.6%	27.3%
Gerencia y Liderazgo	50.39	0.68	0.43	54.4%	57.4%	38.9%
Educación Inicial	73.66	0.41	0.92	83.2%	60.9%	41.4%
Educación Básica	49.48	0.68	0.67	67.3%	67.9%	44.1%
Psicología	60.29	0.39	0.83	69.9%	57.6%	32.1%
Comunicación	60.06	0.83	0.64	69.6%	78.8%	55.4%
Bioteología	62.80	0.47	0.84	74.2%	61.1%	45.1%
Ingeniería Ambiental	56.94	0.46	0.75	64.5%	57.9%	52.2%
Mecánica	55.09	0.92	0.31	57.2%	79.0%	57.1%
Mecatrónica	63.65	0.75	0.61	65.7%	70.9%	53.5%
Ingeniería Automotriz	54.84	0.83	0.32	54.9%	65.4%	70.4%
Electricidad	60.67	0.50	0.71	63.0%	58.5%	73.9%
Electrónica y Automatización	58.76	0.82	0.60	67.2%	76.7%	57.7%
Telecomunicaciones	57.82	0.83	0.92	90.9%	84.6%	50.0%
Ingeniería Civil	57.62	0.48	0.67	59.2%	56.2%	75.3%
Computación	71.63	0.43	0.90	81.6%	61.3%	81.6%

Fuente: Registros académicos de la Universidad Politécnica Salesiana (Sede-Quito) e información recolectada por el Grupo de Innovación Educativa de Orientación Vocacional y Profesional, Universidad Politécnica Salesiana (GIE-UPS). Elaboración propia.

Por ejemplo, el punto de corte recomendado para el índice de preferencia de Telecomunicaciones es 57.82/100, estableciendo afinidad vocacional para quienes logren puntajes por arriba de ese umbral. En este caso, el 90.9% de aquellos catalogados con afinidad vocacional obtienen un rendimiento satisfactorio, mientras que 84.6% de los estudiantes diagnosticados como no afines terminan reportando niveles de riesgo en su rendimiento académico. Como se puede observar, la capacidad predictiva de cada índice de preferencia es variable, lo cual sugiere que el factor vocacional explica de manera diferenciada el rendimiento académico inicial según la carrera de que se trate. En ciertos casos, un diagnóstico vocacional desfavorable tiene altas probabilidades de bajo rendimiento, mientras que en otros, un resultado favorable es condición necesaria pero no suficiente para un desempeño positivo. El área bajo la curva (AUC) de los índices de ajuste vocacional oscila entre 0.46 y 0.88.

Diagnósticos automatizados de afinidad vocacional

El fortalecimiento efectivo del proceso de orientación vocacional y profesional de la UPS hace necesaria la automatización del procedimiento de diagnóstico presentado, de manera que los aspirantes universitarios puedan identificar de forma ágil y amigable las carreras que mejor se ajustan a la estructura de sus intereses profesionales. Como resultado, se espera que el acceso oportuno a información de calidad sobre el ajuste vocacional a las carreras de interés (al igual que aquellas no consideradas inicialmente)

propicie elecciones de carrera más adecuadas en términos vocacionales. Cabe destacar que si bien el rendimiento académico es un fenómeno que se explica por múltiples variables, el factor vocacional actúa como un predictor importante. Esto refuerza el valor del tipo de diagnósticos efectuados, pues introducen un aporte predictivo a los reportes de afinidad vocacional, indicando al usuario aquellas carreras que ofrecen mayores y menores probabilidades de éxito académico según su perfil. En este trabajo se expone un prototipo, elaborado a partir de una hoja de cálculo (Excel), de la aplicación automatizada del CIPRO-UPS, previo a la creación de una plataforma *online* que permita masificar las evaluaciones de compatibilidad entre preferencias profesionales y carrera elegida. Una vez completado el CIPRO-UPS de manera digital, la aplicación permite visualizar los puntajes obtenidos por escala, a la vez que genera un reporte automático de afinidad con la carrera de interés seleccionada (véase Figura 1). En consecuencia, se espera que un mejor posicionamiento psicológico de los estudiantes frente a las carreras elegidas contribuya a reducir las tasas de bajo rendimiento, aumentando las probabilidades de retención académica.

UNIVERSIDAD POLITÉCNICA SALESIANA (UPS)			
CUESTIONARIO DE INTERESES PROFESIONALES (CIPRO- UPS)			
PORTAL DE DIAGNÓSTICO VOCACIONAL AUTOMATIZADO			
Nombre		Anonimizado	
Documento de identidad		XXXXXXXXXX	
BIENVENIDO			
Tus puntajes obtenidos por campo profesional [10 - 50]		<i>Selecciona por favor</i>	
Ciencias Físicas	20	Carrera de interés	Comunicación
Mecánica	23		
Eléctrica-Electrónica	23	Tu Índice de Ajuste Vocacional [0 - 100]	
Tecnologías de la Información	42	66.07	
Ingeniería Civil	32	Diagnóstico de ajuste vocacional	
Administración	19	PERFIL VOCACIONAL AFÍN	
Ciencias Biológicas	22	Si eliges esta carrera:	
Educación	12	Probabilidad de rendimiento satisfactorio	69.6%
Comunicación Social	39		30.4%
Científico-Experimental	14	Probabilidad de rendimiento riesgoso (promedio de calificaciones por debajo de 75/100)	
Persuasivo	41		
Arte y Música	48		
Servicio Social	35	<i>Probar con otra carrera?</i>	
<p><i>Nota:</i> Recuerda que este diagnóstico es de carácter informativo y tiene un margen de error. Un diagnóstico favorable no garantiza buenas calificaciones, un diagnóstico desfavorable tampoco asegura malas calificaciones. Evalúa tu afinidad con el resto de carreras ofertadas por la UPS, consulta sobre sus respectivos perfiles de egreso y perspectivas laborales. Reflexiona y elige tu carrera de manera informada.</p>			

Figura 1. Prototipo de diagnóstico automatizado, CIPRO-UPS

Fuente: Datos del Grupo de Innovación Educativa de Orientación Vocacional y Profesional, Universidad Politécnica Salesiana (GIE-UPS). Elaboración propia

5.- Conclusiones

El presente trabajo propone una ruta metodológica y criterios técnicos para la aplicación del CIPRO- UPS como herramienta de diagnóstico vocacional, con el objetivo de contribuir a elecciones de carrera más razonadas y ajustadas al perfil vocacional de los aspirantes universitarios. El fin último de esta estrategia institucional consiste en fomentar mejores niveles de rendimiento académico, como resultado de un posicionamiento vocacional más apropiado, que a su vez propenda a reducir las tasas de deserción. En este sentido, el uso de curvas ROC y la construcción de índices compuestos de ajuste vocacional permiten incrementar el aprovechamiento de la información proporcionada a través de las diferentes escalas del CIPRO-UPS. Si bien la mayoría de los estudiantes que eligen una carrera dada tienden a obtener puntajes elevados de interés profesional en los campos afines, son quizá las preferencias manifiestas hacia otros campos no compatibles las que proporcionan información valiosa sobre el grado de ajuste vocacional. Cabe señalar que un hallazgo importante efectuado tiene que ver con la detección empírica de asociaciones negativas entre el rendimiento académico y las preferencias hacia campos profesionales no vinculados a la carrera que los estudiantes se encuentran cursando. Una explicación tentativa sugiere que esto puede deberse a la dispersión o falta de claridad vocacional que implica el registrar puntajes altos en varias escalas del CIPRO-UPS de diferente tipo. Adicionalmente, el procedimiento cuantitativo expuesto introduce, como aporte metodológico, un margen de pronóstico a las clasificaciones entre afinidad y no afinidad, facilitando información sobre las probabilidades de rendimiento satisfactorio si se opta por una carrera específica.

Finalmente, este estudio cuenta con dos limitaciones importantes. Primero, el análisis correlacional de algunos programas de estudio se realizó a partir de muestras pequeñas, elevándose el riesgo de cometer errores de tipo II (rechazar asociaciones realmente existentes) por la pérdida de potencia de la prueba estadística. Segundo, la cohorte examinada solo proporcionó datos relativos a la etapa inicial del proceso de formación profesional (3 primeros niveles académicos), haciendo que las evaluaciones de ajuste vocacional deban continuar perfeccionándose. Por ello, la automatización y masificación de los procesos de orientación vocacional debe acompañarse por nuevos estudios, basados en muestras de mayor tamaño y un seguimiento más prolongado de varias cohortes.

6.- Referencias

- Álvarez, N. L., Callejas, Z., Griol, D. y Benejam, M. D. (2017). La deserción estudiantil en educación superior: SOS en carreras de ingeniería informática. Congresos CLABES, VII. Disponible en: <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1674>
- Bermejo Campos, B. (2009). Motivos en la elección de carrera y su influencia en el rendimiento académico en primer curso de universidad. *Cuestiones Pedagógicas. Revista de Ciencias de la Educación*, (4-5). Disponible en: <https://revistascientificas.us.es/index.php/Cuestiones-Pedagogicas/article/viewFile/10323/9091>
- Canales, A. y De los Ríos, D. (2007). Factores explicativos de la deserción universitaria. *Calidad en la Educación*, (26), 173-201. Disponible en: <https://doi.org/10.31619/caledu.n26.239>
- Castro, M. I., Zumárraga, M. R., Boada, M. J., Escobar, P., Peñaherrera, L., González, Y., Luzuriaga, J., y Romero, J. C. (2016). Elaboración de Cuestionarios de Intereses Profesionales y de Personalidad para el programa de Orientación Profesional de la Unidad de Admisiones de la Universidad Politécnica

Salesiana. Congresos CLABES, VI. Disponible en:
<https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1707>

- Cerda, J. y Cifuentes, L. (2012). Uso de curvas ROC en investigación clínica: Aspectos teórico-prácticos. *Revista chilena de infectología*, 29(2), 138-141. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.4067/S0716-10182012000200003>
- Díaz Peralta, C. (2008). Modelo conceptual para la deserción estudiantil universitaria chilena. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 34(2), 65-86. Disponible en: <https://doi.org/10.4067/S0718-07052008000200004>
- Krumboltz, J. D. (1993). Integrating career and personal counseling. *The Career Development Quarterly*, 42(2), 143-148.
- Marín, M., Infante, E. y Troyano, Y. (2000). El fracaso académico en la universidad: aspectos motivacionales e intereses profesionales. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 32 (3), 505-517. Disponible en: <https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/73318>
- Navarro Roldan, C. P. (2016). Rendimiento académico: una mirada desde la procrastinación y la motivación intrínseca. *Katharsis*, (21), 241-271. Disponible en: <https://doi.org/10.25057/issn.2500-5731>
- Viale Tudela, H. E. (2014). Una aproximación teórica a la deserción estudiantil universitaria. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 8(1). Disponible en: <https://repositorioacademico.upc.edu.pe/handle/10757/344275>
- Zumárraga-Espinosa, M., Castro, M. I., Escobar, P., Boada, M. J., Herrera, L. P., González, Y., Romero, J.C y Armas, R. (2018). Afinidad Entre Intereses Profesionales Y Carrera Elegida: Un Análisis De Su Relación Con La Deserción Universitaria Temprana. Congresos CLABES, VIII. Disponible en: <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1951>
- Zumárraga, M. R., Castro, M. I., Romero, J. C., Escobar, P., Boada, M. J., Armas, R., Luzuriaga, J., y Gonzáles, Y. (2017). Medición de intereses profesionales en estudiantes universitarios y un abordaje exploratorio de su relación con el desempeño académico. Congresos CLABES, VII. Disponible en: <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1621>

Acompañamiento psicopedagógico para estudiantes en situación de discapacidad como estrategia de permanencia en educación superior

Felipe Rojas

frs.psicopedagogia@gmail.com

Chile Universidad Andrés Bello

Verónica Aguila

veronica.aguila@unab.cl

Chile Universidad Andrés Bello

Resumen

A lo largo de la historia, las personas en situación de discapacidad han sido excluidas de participar en ámbitos sociales fundamentales para el desarrollo personal. En el contexto latinoamericano ha sido relevante el proceso de avance en políticas públicas y principalmente en procesos de cambio cultural que se han experimentado en el ámbito de la inclusión; uno de los espacios donde han ocurrido reformas significativas que han sido destacadas en el contexto sudamericano, están relacionadas al ámbito educativo, donde leyes y normativas han promocionado una visión inclusiva en relación a la atención y participación de personas en situación de discapacidad en diversos contextos educativos, principalmente en ámbitos escolares. En este marco, es necesario destacar que las reformas principalmente han sido enfocadas a la educación primaria y secundaria, posponiendo en primera instancia el proceso de formación terciaria, el cual presenta diversas dificultades que obstaculizan el acceso y la permanencia de estudiantes con en situación de discapacidad a la educación superior; considerando que el acceso a la educación superior es un derecho de toda persona que vive en sociedad. En el caso particular de Chile, podemos decir que existen marcos legales que regulan las temáticas de educación e inclusión, no obstante, se puede observar una baja representación de personas en situación de discapacidad en enseñanza superior.

En relación al contexto de la investigación de un total de 45.000 estudiantes, 93 alumnos declaran estar en situación de discapacidad, de los cuales un 16% recibe apoyo específico, orientado a la permanencia y al apoyo en el proceso de formación profesional. En este marco, surge la necesidad de generar un programa de acompañamiento psicopedagógico orientado a reforzar las estrategias de aprendizaje, hábitos de estudio y habilidades cognitivas en estudiantes universitarios que se encuentren en situación de discapacidad, desde donde se pueda disminuir el porcentaje de abandono en estudios superiores. En relación a estos desafíos, el estudio tiene como objetivo, identificar la percepción de los y las estudiantes en

situación de discapacidad sobre el programa de acompañamiento psicopedagógico otorgado por la dirección de Educación Inclusiva de una universidad privada.

Para abordar este objetivo, se realiza una investigación cualitativa con enfoque descriptivo interpretativo, que permita conocer la percepción de los estudiantes junto a los apoyos más significativos para ellos; se realizará un estudio de caso múltiple, con la colaboración de 5 estudiantes que participen en las diversas etapas del programa. Para levantar información relacionada a la percepción de los estudiantes, se aplicará una entrevista semiestructurada con la finalidad de recoger su impresión de los procesos de acompañamiento. El análisis de los resultados deja ver cierta preferencia en relación al desarrollo de estrategias de estudio sobre los contenidos específicos, los estudiantes declaran que, las estrategias sobre los contenidos curriculares, poseen más sentido que estrategias transversales. Por otra parte, los estudiantes valoran las sesiones de apoyo semanal y las tutorías de contenidos específicos según sus ámbitos de estudio. Estos resultados permiten asumir que las actividades y estrategias de estudio son más valoradas cuando son trabajadas desde sus disciplinas particulares y que las tutorías sobre tópicos específicos dan seguridad y confianza en preparación de evaluaciones

Palabras claves: Inclusión Educativa, Educación Superior, Discapacidad, Apoyo Psicopedagógico.

1. *Introducción*

El abandono en la educación superior, se considera un elemento relevante y preocupante por toda la comunidad educativa universitaria (Cifuentes, Weidenslaufer y Williams, 2017), desde este marco, es fundamental comprender el abandono como un fenómeno complejo, en el cual influyen factores externos e internos del estudiante, los cuales se relacionan en diversos contextos educativos (Rué, 2014). El mismo autor, plantea que algunos factores que permiten explicar el abandono, poseen orígenes diversos, ya sean culturales, socioeconómicos o relacionados al apoyo familiar, por otra parte alude a rasgos de personalidad, determinados por el funcionamiento cognitivo, capacidad de socialización y empatía (Rué, 2014, p.5); en este sentido cabe mencionar que dichos aspectos, que influyen en toda la comunidad educativa, se acentúan y pueden ser más influyentes para Estudiantes en Situación de Discapacidad (EsD).

Según Blanco (2006), las personas en situación de discapacidad, de manera sistemática han sido un grupo segregado y tratados desigualmente en una amplia gama de aspectos sociales; y de manera histórica la educación ha sido un aspecto donde la exclusión se ha divisado de manera notoria, más específicamente en la educación superior. En datos entregados en 2015¹⁰², se indica que un 20% de la población adulta (iguales o mayor a 18 años) se encuentra en situación de discapacidad, lo que corresponde aproximadamente a un total de dos millones de personas, de este universo, un 9,1% logra concluir los estudios superiores, contra un 20% de personas sin discapacidad (Gobierno de Chile, 2016; SENADIS, 2016), en este sentido, se pueden advertir que el acceso y la permanencia dentro de una institución

¹⁰² Estudio nacional de discapacidad, 2015.

universitaria, refleja de alguna manera la falta de oportunidades que experimentan las personas en situación de discapacidad, cuando nos referimos a participación en la educación superior (Eyzaguirre, 2017).

Desde estas ideas, se puede evidenciar que las personas en situación de discapacidad, enfrentan barreras tanto en el acceso, como en la permanencia dentro de la educación superior y en mayor grado la certificación o egreso de esta (Errandonea, 2016). Sobre esto, se puede asumir que los grupos sociales que presentan algún tipo de discapacidad, son marginados de procesos educativos generales, dificultado de manera directa su participación en ámbitos universitarios. En este marco, se puede declarar que, en el universo de sectores sociales, las personas en situación de discapacidad han sido condicionadas significativamente a la participación en este contexto, mermando así su contribución en ámbitos sociales, políticos y económicos (Espinosa, Gómez y Cañedo, 2012).

A modo de enfrentar esta realidad, se han efectuado diversas acciones que permitan dinamizar el ingreso y permanencia de EsD a la educación superior. Cabe destacar dentro de estas iniciativas, algunas de orden jurídico como es la ley 20.422 (ley de Inclusión) y la ley de educación superior, donde se establece la inclusión como principio rector, que reafirma las ideas inclusivas y sus ámbitos de acción. También se pueden identificar acciones particulares implementadas por instituciones de educación superior como programas y acciones de apoyo, tendientes a minimizar las barreras que afectan la permanencia de EsD. Desde el servicio nacional de discapacidad (SENADIS) se ha implementado una red nacional de educación inclusiva (RESI), la cual ha promovido encuentros regionales de educación inclusiva y planes de continuidad para estudiantes con discapacidad en educación superior; si bien se han generado procesos de apoyo, han surgido dificultades en la implementación de las herramientas que favorecen los procesos inclusivos; por otra parte, es necesario resaltar la voluntad de promover la participación de EsD en procesos de educación superior (Villafañe, Corrales y Soto, 2014).

La educación inclusiva se piensa desde la valoración de la diversidad como un elemento enriquecedor del proceso de aprendizaje; favoreciendo así, el desarrollo del sujeto (Parra, 2011). Para promover estos espacios inclusivos, la universidad Andrés Bello (UNAB), ha propuesto una serie de normativas, espacios, apoyos y materiales, que permitan la incorporación y permanencia de los EsD, en los procesos académicos. Para ello y desde la Dirección de Educación Inclusiva se han implementados procesos de apoyo individual, con el objetivo de asumir la incorporación de estos alumnos y promover su desarrollo estudiantil. En este marco, se asume el desafío de acompañar a diversos grupos de EsD, a modo de disminuir el abandono de estos en la educación superior. Para cumplir este objetivo, se genera un plan de acompañamiento específico a estudiantes en situación de discapacidad, el cual se abordará como un proceso de apoyo, generado sobre las necesidades y percepciones de los estudiantes. Para guiar esta construcción, se utilizarán cinco dimensiones descritas por Arco, López, Fernández, Giménez, Caballero y Heilborn, (2011), quienes plantean que existen áreas claves para gestionar espacios e instancias de apoyo psicopedagógico, en los cuales

destacan i) organización y planificación del tiempo, condiciones de estudio, iii) técnicas y estrategias de estudio, iv) preparación de exámenes y v) relaciones entre pares¹⁰³.

2. Metodología

Este estudio adopta un paradigma cualitativo con enfoque descriptivo e interpretativo, buscando explorar la percepción de EsD en relación a sus experiencias y necesidades en la educación superior, con la finalidad de construir un plan de apoyo psicopedagógico que acompañe a los estudiantes, en su ingreso, proceso y egreso del periodo académico, evitando así, un posible abandono universitario. Para cumplir con este objetivo se acoge a una recolección de datos mediante un cuestionario que será examinado a través de un análisis descriptivo, que permita la exploración del fenómeno específico y particular (Vieytes, 2004); en el marco de esta comunicación se decide presentar una muestra de cuatro estudiantes en situación de discapacidad. Todas estas decisiones metodológicas pretenden otorgar relevancia a los procesos referidos a la percepción y discurso de los estudiantes (Rodríguez, Gil y García, 1996).

- Instrumento de recogida de información

El cuestionario aplicado, consta de 7 preguntas orientadas sobre 7 dimensiones relacionadas al proceso de transición de estudios de educación escolar a educación universitaria, las dimensiones otorgadas por Gallardo, Goñi, Sanhueza y Cruz (2019), están relacionadas a los siguientes indicadores: i) Cambiar y ser la misma persona; ii) poner a prueba una opción vocacional; iii) desarrollar relaciones interpersonales de apoyo; iv) sostener y crear nuevas relaciones de apoyo; v) enfrentar nuevas formas de exigencia académica; vi) aprender a pensar al modo de una comunidad académica específica y vii) desarrollar autonomía para asumir responsabilidades. Sobre estas dimensiones, se construye un cuestionario, con el objetivo de identificar la percepción de los estudiantes sobre su incorporación a la educación superior. La aplicación de los cuestionarios, se implementó en los periodos de julio y agosto 2019, se realizaron de manera individual y se dio a conocer el contexto y finalidad a cada estudiante.

- Análisis de datos

El proceso destinado a conocer las percepciones de los EsD, pretende contribuir a la creación de una propuesta de acompañamiento psicopedagógico; para esto, se realizó una primera etapa orientada al análisis de contenido (codificación), donde se pretende identificar los conceptos e ideas que declaran los estudiantes universitarios, en relación a su experiencia en educación superior, junto a esto, se dará énfasis en las necesidades que estos identifican en relación a su proceso académico. A modo de guiar este proceso de análisis se categorizó la información obtenida en los cuestionarios, en las dimensiones propuestas por Arco, López, Fernández, Giménez, Caballero y Heilborn, (2011). Los datos se agrupados por categorías, las que permitieron conocer la relación de las percepciones de los EsD según las categorías adoptadas, con la

¹⁰³ Esta categoría se enfatiza por el diagnóstico (Asperger) de los estudiantes entrevistados.

finalidad de establecer las bases de la propuesta de acompañamiento psicopedagógico.

- Participantes

En el marco de esta comunicación, se entrevistó a 4 estudiantes¹⁰⁴, que cursan actualmente una carrera universitaria de 4 y 5 años académicos, todos los estudiantes entrevistados se encuentran en situación de discapacidad, y cursan diversas carreras universitarias

Participantes	Edad	Diagnóstico	Carrera	Duración carrera
Estudiante 1	23 años	Asperger	Derecho	5 años
Estudiante 2	19 años	TDA	Licenciatura Historia	5 años
Estudiante 3	18 años	Asperger	Ingeniería ambiental	4 años
Estudiante 4	25 años	Asperger	Medicina Veterinaria	5 años

- Construcción propuesta

En relación al alcance de esta investigación, se declara que existe información relevante a modo de identificar las características que generan el abandono académico, acompañadas de temáticas relacionadas a la inclusión y permanencia en la educación superior (Cazau, 2006), no obstante, la información para dar atención y acompañamiento a estas personas de manera específica en nuestro escenario particular, es escasa y carece de elementos específicos según las características de cada grupo de estudiantes. A modo de dar respuesta a estos inconvenientes, se pretende diseñar una propuesta psicopedagógica, de acompañamiento específico a estudiantes universitarios en situación de discapacidad, a modo de promover su participación, permanencia y egreso de la educación superior. La propuesta psicopedagógica, esta sostenida principalmente, al desarrollo de hábitos y estrategias de estudio que promuevan la utilización de herramientas específicas según la necesidad de cada disciplina, funciones ejecutivas que faciliten el proceso de adquisición y construcción del conocimiento disciplinar y habilidades metacognitivas que promuevan la reflexión sobre los propios procesos académicos.

3. Resultados preliminares

En relación al ejercicio metodológico se identificaron las relaciones de las respuestas de estudiantes con las categorías propuestas para el acompañamiento. La exposición de resultados se presenta por dimensión explorada y se dará énfasis a los elementos y declaraciones entregadas por los estudiantes según las preguntas del cuestionario.

Cambiar y ser la misma persona en el proceso: en relación a esta dimensión, los estudiantes hacen referencia a la subcategoría de adquisición de responsabilidades, otorgando un 77% de las respuestas a estas ideas, declarando que el mayor cambio en este proceso, ha sido referido a nuevas responsabilidades y deberes que, en años anteriores, no eran significativas. En relación a las subcategorías de preocupaciones y apoyos específicos, ambas presentan solo 11% del total de respuestas, esto deja ver

¹⁰⁴ El proyecto completo, pretende aplicar el cuestionario a 25-30 estudiantes, los cuales reciben apoyo desde la Dirección de Educación Inclusiva de UNAB

que los elementos que influyen en los EsD, poseen características similares, agrupando un gran porcentaje en común.

Poner a prueba una opción vocacional en relación al propio proyecto de vida: en la dimensión relacionada a las motivaciones asociadas a la elección de su carrera universitaria, los indicadores sobre identificar y reflexionar sobre su propio proyecto de vida y proyecciones personales, muestran una mayoría, donde cada una de estas, presentan un 40%. Por otra parte, se observa solo con un 20%, la subcategoría de elección vocacional, estos resultados dejan ver que los estudiantes coinciden en relación a divisar un futuro profesional y las creencias que poseen de su propio proceso de aprendizaje.

Desarrollar relaciones interpersonales de apoyo, confianza e intimidad: las ideas declaradas sobre el desarrollo de relaciones, los estudiantes poseen una visión positiva de este proceso, dejando ver que las subcategorías de relaciones entre compañeros y profesores, ambas muestran un 50% cada una de respuestas asociadas a estas ideas. Por su parte la subcategoría de promover otros círculos de apoyo, no hacen referencia a instancias especiales o necesidades específicas en esta área.

Sostener y crear nuevas relaciones de apoyo, cuidado y confianza con familia de origen: en relación a la dimensión sobre el rol de la familia, los estudiantes dan énfasis a las subcategorías de las expectativas que instala la familia sobre su proceso académico, con un 36% del total de las respuestas, por su parte, la subcategoría de la comprensión de las familias frente a las demandas y dificultades (54%), los estudiantes dan relevancia, planteando que sus familias, entienden los desafíos y promueven su participación en el ámbito universitario. por ultimo y solo con un 9%, los estudiantes hacen referencia al apoyo económico, lo que deja ver que, desde su perspectiva, esto, no ha sido una dificultad, en estos casos particulares.

Enfrentar nuevas formas de exigencia académica y poner a prueba el propio autoconcepto académico: los estudiantes en situación de discapacidad, declaran que los ámbitos más relevantes en relación a las exigencias en educación superior, se orientan a los altos niveles de exigencia que posee la incorporación al ámbito universitario, otorgando un 21% del total de respuestas, con un 35%, los EsD, plantean que existe una gran dificultad en afrontar las evaluaciones y retroalimentaciones de sus aprendizajes, entendiendo esto, como una barrera que influye directamente es su desempeño como estudiantes. Por último, los estudiantes expresan gran confianza en sus propias capacidades, declarando que poseen confianza y tranquilidad frente a sus desafíos académicos, esta subcategoría, representa un 42% del total de respuestas declaradas.

Aprender a pensar al modo de una comunidad académica específica: en esta área, los estudiantes dan énfasis a las ideas relacionadas a la participación de comunidades específicas (44% del total de respuestas), planteando sus deseos de participación y pertenencia a un grupo determinados. Seguido a esto, se observa un 33% del total de las respuestas enfocadas a los conocimientos que han adquirido durante este proceso de formación, dejando ver que el conocimiento adquirido, ha provocado un cambio en

la forma de enfrentar desafíos y análisis desde una mirada profesional. En último lugar, se encuentra la subcategoría de reflexión desde una mirada de la disciplina particular, donde se puede observar un 22% de las respuestas asociadas a este tópico.

Desarrollar autonomía para asumir responsabilidades: en relación a las respuestas sobre las responsabilidades que han debido asumir, los estudiantes, plantean que los desafíos más relevantes, están relacionados a la responsabilidad de asumir sus responsabilidades (46% del total de las respuestas), por otra parte, declaran la importancia de autorregular sus propios procesos académicos (38% del total de las respuestas). Finalmente hacen alusión en un 15% del total de las respuestas, a la subcategoría de responsabilidad sobre su propio desempeño, lo que deja ver en algunas ocasiones, los estudiantes, no se hacen cargo de los resultados obtenidos.

4. Conclusiones

A modo de sintetizar las declaraciones de los EsD, expresadas en las categorías asociadas al cuestionario y observar las dimensiones del apoyo psicopedagógico, podemos señalar que los ámbitos base para la propuesta, están referidos a elementos sobre la promoción y delimitación de las responsabilidades en la acción y sobre la auto regulación por parte de los estudiantes (organización y planificación del tiempo), siendo esta una de las dimensiones donde se presenta mayor cantidad de declaraciones; también se abordarán elementos asociados a las relaciones interpersonales, principalmente técnicas para trabajo en equipo y relaciones estudiante/docente (relaciones entre pares); por otra parte, los estudiantes plantean que existen dificultades al momento de afrontar las evaluaciones y retroalimentaciones de los conocimientos (preparación de exámenes- técnicas y estrategias de estudio). Otros elementos que se presenta en variadas respuestas, hacen referencia al conocimiento de las propias capacidades, en muchas ocasiones los estudiantes, infravaloran sus conocimientos y suponen panoramas negativos (condiciones de estudio) en su desempeño. En consideración a estas ideas y sus relaciones con las áreas del apoyo psicopedagógico propuestas por Arco et al. (2011), se considera relevante gestionar espacios y acciones específicas que promuevan la participación de EsD en el contexto universitario. Para cumplir con esto, se pretende construir un plan de acompañamiento psicopedagógico para estudiantes en situación de discapacidad, que promueva la participación y permanencia en la educación superior, para la construcción de esta propuesta, en primera instancia y en el marco de esta comunicación, se trabajará sobre las percepciones de los estudiantes, a modo de examinar que tópico presentan relevancia en la transición de la educación secundaria a la educación terciaria. Por último, declarar que las dimensiones observadas, deben promover trabajos prácticos y actividades contextualizadas a sus disciplinas específicas y contexto real de cada estudiante.

5. Referencias Bibliográficas

Arco, J., López, S., Fernández, F., Giménez, E., Caballero, R. y Heilborn, V. (2011). Guía psicopedagógica para estudiantes y profesores universitarios en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Universidad de Granada*. España.

- Blanco, R. (2006). La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. *Revista electrónica iberoamericana sobre calidad y cambio en educación*, 4(3), 1-15.
- Cazau, P. (2006). Introducción a la investigación en ciencias sociales. Recuperado en: <http://alcazaba.unex.es/asg/>.
- Cifuentes, P., Weidenslaufer, C. y Williams, G. (2017). Acceso a educación superior de personas con discapacidad: España, Estados Unidos y Australia. *Departamento de Estudios Extensión y Publicaciones*. Documentos de asesoría parlamentaria. Chile.
- Errandonea, M. (2016). Participación de personas en situación de discapacidad en el sistema de educación superior chileno. Facultad de economía y negocios Universidad de Chile.
- Espinosa, C., Gómez, V. Y Cañedo C. (2012). El Acceso y la Retención en la Educación Superior de Estudiantes con Discapacidad en Ecuador, *Formación Universitaria*. Vol. 5(6), 27-38.
- Eyzaguirre, L. (2017). Apoyos y Permanencia en la Educación Superior: Percepciones de las y los estudiantes en situación de discapacidad. Facultad de ciencias sociales. Universidad Alberto Hurtado.
- Gallardo, G., Goñi, F., Sanhueza, M. y Cruz, M. (2019). Transición secundaria educación superior: desafíos para los estudiantes, desafíos para las instituciones. Centro Interuniversitario de Desarrollo CINDA.
- Gobierno de Chile. (2016). Gobierno de Chile. Obtenido de Resultados del II Estudio Nacional de la Discapacidad en la población adulta: <http://www.gob.cl/resultados-del-ii-estudio-nacional-de-la-discapacidad-en-la-población-adulta/>
- Parra, C. (2011) Educación Inclusiva: UN Modelo de Diversidad Humana. *Revista Educación y Desarrollo Social* 1: 139-150. Recuperado <https://www.dialnet-educación-inclusiva-5386258.pdf>
- Rué, J. (2014). El abandono universitario: variables, marcos de referencia y políticas de calidad. *Revista de docencia universitaria. REDU*, Universidad Autónoma de Barcelona, España. Vol. 12 (2), 281-306.
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1996). Métodos de investigación cualitativa. Málaga. Aljibe.
- Servicio Nacional de Discapacidad (2017). Ley de Inclusión Laboral. Recuperado http://www.senadis.gob.cl/pag/421/1694/ley_de_inclusion_laboral.
- Vieytes, V. (2004). *Metodología de investigación en organizaciones, mercado y sociedad: epistemología y técnicas*. Buenos Aires: Editorial de las Ciencias. Argentina.
- Villafañe, G., Corrales, A. y Soto, V. (2014). Estudiantes con discapacidad en una universidad chilena: desafíos de la inclusión. *Revista Complutense de Educación*. Vol. 27 Núm. 1. 353-372.

Encuesta Nacional de Compromiso Estudiantil (ENCE) como aporte a la gestión institucional para la prevención del abandono y el rezago universitario

Línea temática 5: Políticas nacionales y gestión institucional para la reducción del abandono

Rodrigo del Valle

rvalle@uct.cl

Chile Facultad de Educación, Universidad Católica de Temuco

Belén Cumsille

bcumsille@uct.cl

Chile Universidad Católica de Temuco

Descriptor o Palabras Clave: ENCE, Educación superior, Compromiso académico, Compromiso estudiantil, Experiencia universitaria

Resumen

En el marco de masificación de la educación superior en América Latina, las universidades cuentan para su gestión institucional con información de satisfacción e indicadores tradicionales de docencia. Sin embargo, estos indicadores aportan un 'síntoma' sin entregar un mayor diagnóstico del problema, aportando poco a su comprensión y abordaje. Es imprescindible contar con mayor y mejor información sobre cómo aprenden y que viven y hacen los estudiantes en su experiencia universitaria considerando que parte importante de las causas del abandono en educación superior están ligadas a la forma en que el estudiante se integra y adapta social y académicamente a la vida universitaria.

El Compromiso estudiantil, que supone inversión de tiempo y esfuerzo por parte del estudiante y de determinadas actividades y condiciones por la institución, es una mirada que ofrece información relevante sobre la experiencia universitaria, constituyendo un marco conceptual potente para la comprensión y mejora de procesos formativos y de causas del abandono. La experiencia de la National Survey of Student Engagement (NSSE) ofrece un interesante modelo para profundizar dichos procesos.

Este estudio contó con un diseño descriptivo, con una metodología cuantitativa, que busca presentar los resultados de la primera aplicación masiva de la ENCE (inspirada en la NSSE y adaptada para la realidad chilena), realizada online el segundo semestre de 2018 a estudiantes de 1° y 4° año. Considera 9 Indicadores de Compromiso estudiantil basados en la frecuencia con que han ocurrido o se han enfatizado aspectos

claves en la experiencia universitaria más diversas variables la forma en que los estudiantes utilizan su tiempo, aspecto clave para su avance curricular y permanencia.

Las variables estudiadas, siendo relevantes para el éxito académico, corresponden a aspectos sobre los cuáles las universidades pueden intervenir. En este estudio preliminar se reportan algunos resultados escogidos de la primera aplicación y se analiza en forma preliminar la potencial relación entre algunos de ellos y el abandono estudiantil.

1. Contexto y problema

Las teorías desarrolladas en torno a las causas del abandono en educación superior apuntan esencialmente a dos tipos de factores: la forma en que el estudiante se integra y adapta social y académicamente a la vida universitaria y elementos ajenos a la universidad (personales, psicosociales, económicos, etc.) (Castaño, Gallón, Gómez, & Vásquez, 2006). Los primeros constituyen aquellos sobre los cuáles es más viable intervenir y por lo tanto donde tiene más sentido poner los esfuerzos de comprensión para poder actuar en consecuencia. Sin embargo, en el marco de masificación existente en educación superior en América Latina (Brunner, 2016), en general las instituciones para sus procesos de gestión institucional (a nivel global y de carreras) cuentan principalmente con datos de perfil de ingreso, indicadores tradicionales de docencia, tales como las calificaciones y tasas de aprobación, deserción y titulación oportuna y encuestas de satisfacción. Indicadores que corresponden más bien a un 'síntoma', o que son usados para construir valiosos modelos predictivos, pero que a la larga no entregan un mayor diagnóstico de la experiencia universitaria y de aprendizaje, íntimamente ligadas al problema del abandono.

En este contexto, es posible afirmar que las universidades se encuentran frente a una verdadera 'caja negra' en relación a lo que está detrás de dichos indicadores. ¿Qué viven y hacen los estudiantes en la universidad? ¿Cómo es la experiencia que les 'ofrecemos' como universidad? ¿Cómo viven esa experiencia? ¿Qué nos podría aportar esta información a la mejora de su proceso formativo y de los indicadores de permanencia y éxito académico? Trabajar para mejorar las tasas de permanencia requiere comprender mejor la experiencia universitaria y contar con datos para tomar decisiones informadas y oportunas. En este escenario, es vital contar con mayor y mejor información sobre cómo aprenden los estudiantes en la universidad y cómo es la experiencia que viven, para aportar desde ahí a los procesos de mejora en general (Kuh et al., 2014) y de prevención del abandono en particular.

El Compromiso Estudiantil (student engagement) como medida que entrega información valiosa y oportuna sobre la experiencia que viven los estudiantes en la universidad y el compromiso que desarrollan (Zapata, Leihy y Theurillat, 2018), puede constituir un marco conceptual y herramienta potente para la comprensión y mejora de los procesos formativos. La vasta experiencia de la National Survey of Student Engagement (NSSE) ofrece un interesante modelo para profundizar la comprensión respecto a la experiencia y el compromiso estudiantil a nivel universitario, redundando en más y mejores herramientas para contribuir a la permanencia y logro académico.

La NSSE (y adaptaciones locales) es una encuesta de compromiso y experiencia estudiantil en educación superior desarrollada en Estados Unidos por Ewell y Kuh (1998) del Center for Survey Research (Indiana University, <http://nsse.indiana.edu>), que se aplica anualmente en cerca de 500 universidades en más de 10 países. Ella ofrece una nueva aproximación a la pregunta por la calidad y experiencia universitaria que se centra en los procesos de enseñanza y aprendizaje, en un sentido amplio de la experiencia formativa que se vive en las universidades. En el caso de Chile, la Encuesta Nacional de Evaluación del Compromiso Estudiantil, (ENCE), instrumento inspirado en la NSSE, fue adaptado y ajustado para la realidad del país (Zapata, Leihy y Theurillat, 2018), aplicándose por primera vez en forma masiva el año 2018, en el marco de un trabajo colaborativo entre cinco universidades tradicionales pertenecientes al CRUCH¹⁰⁵.

El supuesto básico de la ENCE es que el aprendizaje necesita de dos condiciones claves: inversión de tiempo y esfuerzo por parte estudiante y de determinadas actividades y condiciones ofrecidas por la institución. El Compromiso Estudiantil se puede entender como el nivel con que los estudiantes participan en, y por lo tanto son expuestos a, actividades y prácticas educativas efectivas (docencia, curriculum, experiencia universitaria, etc.), que la evidencia científica señala como tales.

En este marco, el presente estudio¹⁰⁶ busca ser un aporte a los esfuerzos institucionales en pro de la permanencia, a través de una mejor comprensión del Compromiso estudiantil, de la experiencia que viven los estudiantes en la universidad y de las oportunidades formativas que en ella se les ofrecen. Para ello, se presentan algunos de los principales resultados de la primera aplicación masiva de la ENCE con una lectura de los mismos en relación al potencial que estos tienen en el ámbito de la promoción de la permanencia.

2. Método

A partir de un diseño descriptivo de tipo cuantitativo, se presentan los resultados de la primera aplicación masiva de la ENCE, en cinco universidades tradicionales y diversas en todas las áreas disciplinarias. El instrumento cuenta con 90 ítems, que contienen 9 Indicadores de Compromiso Estudiantil y 6 Prácticas de Alto Impacto, más variables exploratorias tales como uso del tiempo y carga de trabajo y evaluación de la experiencia universitaria, entre otras. Se aplicó online entre los meses de octubre y noviembre 2018 (Universidad de Chile, Pontificia Universidad Católica de Chile, Universidad de Valparaíso, Universidad Católica de Temuco y Universidad de Playa Ancha). Se invitó a participar a todos los estudiantes de 1° y 4° año (cohortes 2015 y 2018), recibándose respuestas online de 7346 participantes. El instrumento se aplica a estos estudiantes para captar dos momentos distintos y representativos de su experiencia universitaria: al inicio de la misma y una vez transcurridos los 3 primeros

¹⁰⁵ CRUCH: Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas www.consejodirectores.cl.

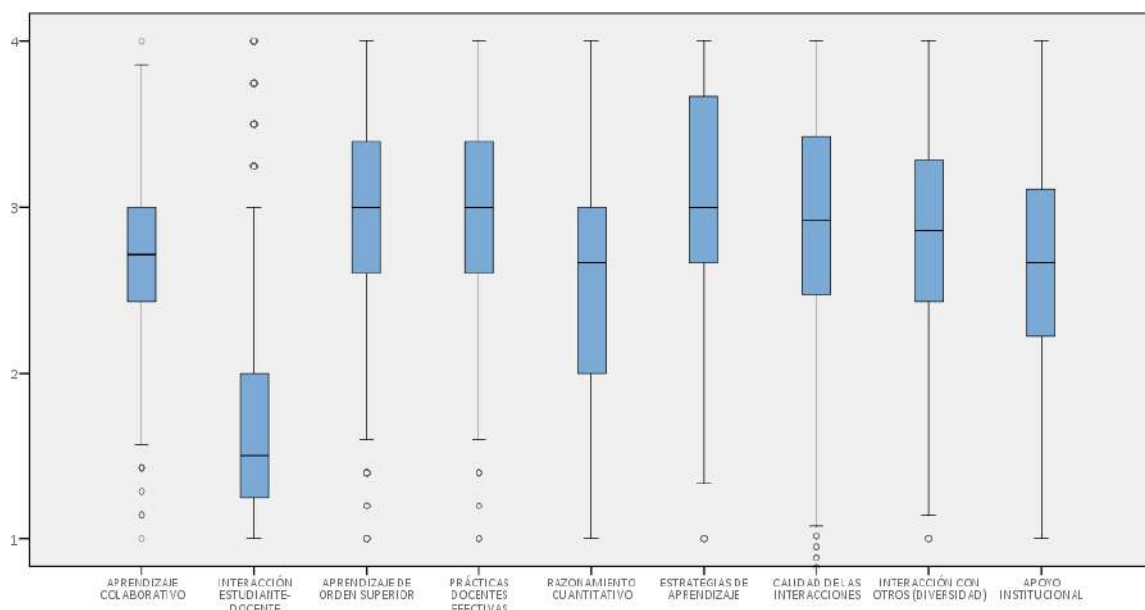
¹⁰⁶ Realizado en el marco de una iniciativa de colaboración interinstitucional de cinco universidades, con el patrocinio del CRUCH. Datos globales generados por Gonzalo Zapata, de la Pontificia Universidad Católica de Chile, coordinador del equipo investigador

años de su formación. Dada la gran magnitud de la ENCE en este estudio se reportan solo algunos resultados escogidos por su potencial para contribuir a la permanencia, no solo como fuente de datos, sino desde como éstos pueden contribuir a una mejor comprensión del fenómeno y a gatillar nuevas perspectivas y conversaciones entre los diversos actores involucrados en pos de procesos de mejora efectivos¹⁰⁷.

3. Resultados

Parte importante de los 90 ítems de la ENCE corresponden a aquellos que constituyen los 9 Indicadores de Compromiso Estudiantil. Se consulta a los estudiantes no sobre su opinión, sino sobre la frecuencia con que, de acuerdo a su percepción, han ocurrido o se han enfatizado ciertas cosas en su experiencia universitaria. Como se muestra en el siguiente gráfico, existe una dispersión importante tanto al interior de cada indicador como entre ellos. Claramente el indicador más descendido es la Interacción estudiante-docente fuera de clases, que evalúa la frecuencia con que ocurren prácticas que la literatura señala como positivas, tales como la orientación, el trabajo en proyectos, la mentoría, entre otros. Le siguen el Razonamiento Cuantitativo (evaluar y analizar información numérica y estadística) y luego el Apoyo Institucional (variedad de actividades y servicios de acompañamiento al desarrollo cognitivo y psicosocial para su aprendizaje y desarrollo). Por otro lado los indicadores de Aprendizaje de orden superior (tareas cognitivas complejas), Prácticas docentes efectivas (organización de la enseñanza, claridad, uso de ejemplos, retroalimentación), y Estrategias de Aprendizaje (lecturas, uso de apuntes de clases, resúmenes), alcanzan resultados más positivos con una mediana de tres o superior.

Figura 1: Indicadores de Compromiso estudiantil ENCE 2018 (n= 7346, escala estandarizada de 1 a 4 donde 1 es Nunca o Muy poco y 4 Con mucha frecuencia o Mucho)



¹⁰⁷ Para un análisis más detallado del instrumento, sus características, validez y confiabilidad consultar Zapata, Leihy y Theurillat, 2018.

En un análisis pormenorizado de los 45 ítems que constituyen los Indicadores de Compromiso estudiantil algunos destacan por la baja frecuencia con que, de acuerdo a la percepción de los

estudiantes, lo han realizado, ha ocurrido o se han enfatizado. En el indicador Estrategias de aprendizaje el ítem más descendido corresponde al uso de resúmenes (Figura 2), para el que más de un tercio de los estudiantes declara que es algo que nunca o solo a veces han realizado durante el último año. Además, como se observa (Figura 3), más de la mitad de los estudiantes declara que en el último año ha ido a clases sin haber terminado las tareas o lecturas asociadas a ella, siendo inclusive una cifra mayor para los estudiantes de la cohorte 2015 que ya están en el 4° año de su carrera.

Figura 2: Uso de resúmenes como estrategia de aprendizaje

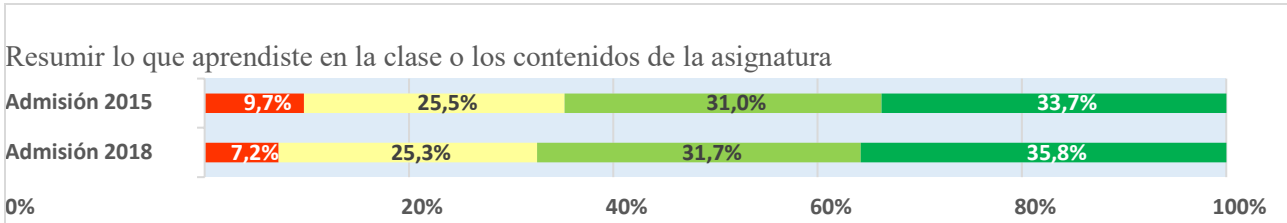
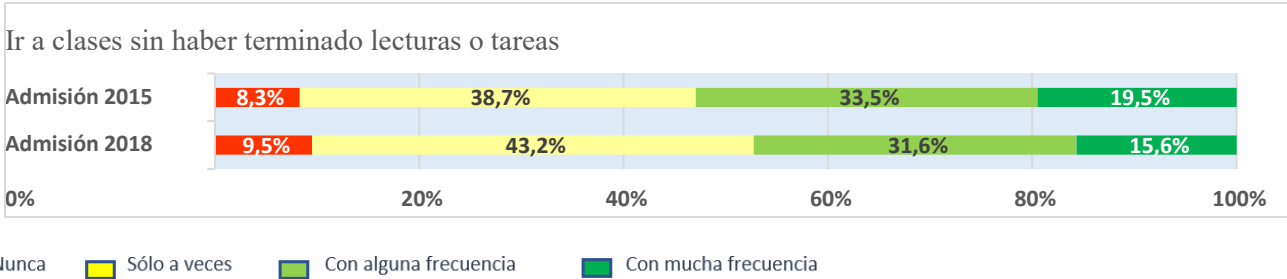


Figura 3: Porcentaje de estudiantes según preparación de clases



■ Nunca ■ Sólo a veces ■ Con alguna frecuencia ■ Con mucha frecuencia

En Aprendizaje colaborativo el ítem más descendido (Figura 4) evidencia que en el último año sobre un 40% de los estudiantes nunca o solo a veces han realizado preguntas o aportado en las discusiones en clases. Del mismo modo, el porcentaje de estudiantes que declara participar de actividades artísticas como parte de su experiencia universitaria es considerablemente bajo (Figura 5), siendo cercano al 80% el porcentaje que declara que en el último año lo ha hecho solo a veces o nunca, siendo lo último lo predominante con casi un 50% de que declara que no lo ha hecho nunca.

Figura 4: Porcentaje de estudiantes según participación en clases

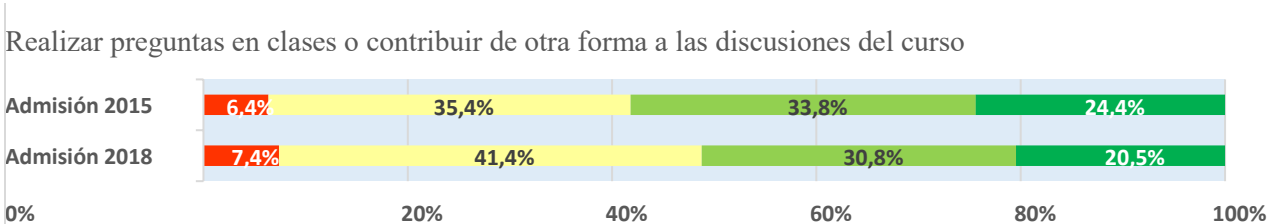
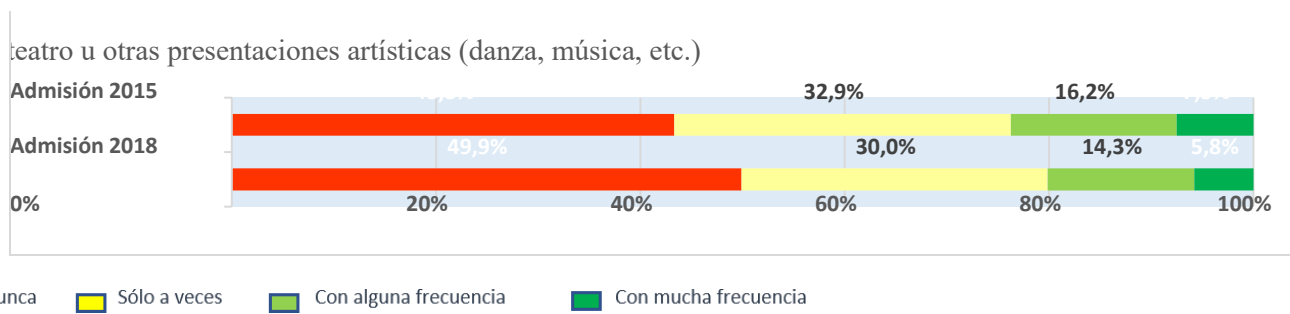


Figura 5: Porcentaje de estudiantes según participación en actividades artísticas



En el indicador de Interacción estudiante docente, se evidencia, en el ítem más descendido (Figura 6), que es muy bajo el porcentaje de estudiantes que ha discutido su desempeño académico con un docente o profesional de la universidad, siendo más de la mitad los que no la han hecho nunca en el último año, aun entre estudiantes que cursan en 4° año de su carrera. En la misma línea, en torno a un 40% (Figura 7) declara que nunca ha discutido sobre contenidos de la asignatura con un docente fuera de clases, siendo eso sí esta cifra un 12% mayor entre los estudiantes de primer año.

Figura 6: Porcentaje de estudiantes que ha discutido desempeño académico

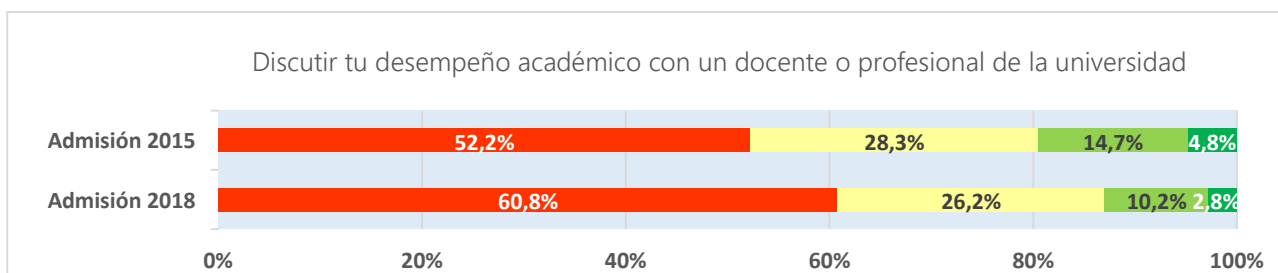
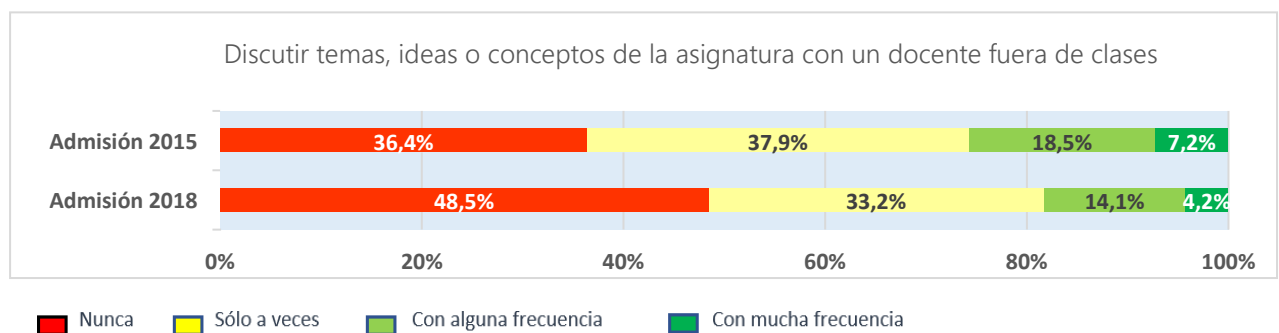
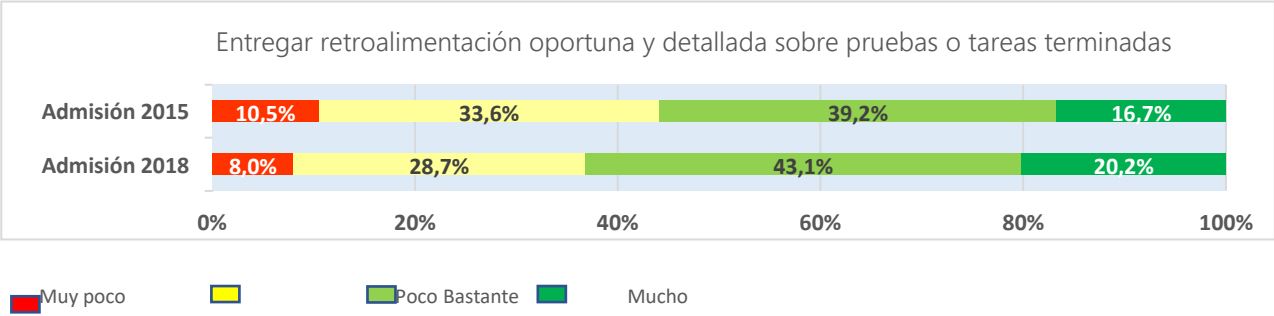


Figura 7: Porcentaje de estudiantes que ha discutido contenidos de la asignatura con un docente fuera de clases



En relación al indicador de Prácticas docentes efectivas, que mide las estrategias relevantes implementadas por los docentes, se destaca el ítem que evalúa la medida en que los docentes en el último año han entregado retroalimentación. Como se observa en el siguiente gráfico, en torno a un 40% de los estudiantes declara que lo han hecho poco o muy poco.

Figura 7: Porcentaje de estudiantes que declara que en su experiencia se ha enfatizado la retroalimentación.



Por otra parte, la forma en que los estudiantes distribuyen y utilizan su tiempo y en particular el tiempo que dedican al estudio, son claves para su avance curricular y por lo tanto para su permanencia. La siguiente tabla muestra, entre otros, que el 60% de los estudiantes declara dedicar 10 o menos horas a la semana a su trabajo autónomo, lo que está muy por debajo de lo esperado en el diseño de los planes de estudio que, en general, suponen al menos una hora de dedicación semanal por cada hora de clases. Del mismo modo, en casi todas las áreas consultadas existe un porcentaje de estudiantes que declaran dedicar un tiempo escaso a actividades que pueden ser consideradas factores protectores (actividades extracurriculares, servicio comunitario, descanso), o por el contrario un tiempo excesivo a actividades que causan desgaste y finalmente compiten por el tiempo que deben dedicar al estudio (trabajo remunerado, tiempo de traslado y cuidado de personas).

Tabla 1: Dedicación semanal a diversas actividades fuera de clases (n= 7346, % por rangos de 5 horas desde 0 a 30 o más)

USO DEL TIEMPO	Admisión	0 horas	1 a 5 horas	6 a 10 horas	11 a 15 horas	16 a 20 horas	21 a 25 horas	26 a 30 horas	Más de 30 horas	TOTAL
Preparar las clases (estudiando, ensayando, haciendo tareas, informes, trabajos u otros)	2018	2.9%	32.9%	26.0%	16.0%	9.5%	5.4%	3.5%	3.9%	100.0%
	2015	2.9%	29.8%	24.6%	15.6%	10.0%	6.1%	4.7%	6.2%	100.0%
Participar en actividades extracurriculares (estudiantiles, sociales, culturales, deportivas)	2018	41.8%	41.4%	11.2%	3.3%	1.3%	0.6%	0.2%	0.2%	100.0%
	2015	33.8%	42.1%	15.5%	5.1%	1.8%	0.7%	0.4%	0.5%	100.0%
Trabajar en la universidad de forma remunerada	2018	93.0%	3.9%	1.7%	0.5%	0.5%	0.2%	0.1%	0.1%	100.0%
	2015	79.5%	12.7%	4.7%	1.3%	0.7%	0.5%	0.3%	0.2%	100.0%
Trabajar fuera de la universidad de forma remunerada	2018	77.1%	8.8%	5.2%	3.1%	3.2%	1.4%	0.4%	0.9%	100.0%
	2015	65.6%	12.8%	8.5%	5.5%	4.4%	1.4%	0.8%	1.0%	100.0%
Realizar servicio comunitario o trabajo voluntario	2018	82.1%	12.9%	3.0%	1.0%	0.5%	0.1%	0.1%	0.3%	100.0%
	2015	77.3%	15.9%	3.8%	1.3%	0.7%	0.3%	0.2%	0.4%	100.0%
Socializar y relajarte	2018	3.6%	34.3%	30.5%	14.7%	7.5%	3.0%	1.8%	4.5%	100.0%
	2015	4.4%	35.1%	30.4%	14.9%	7.7%	3.3%	1.3%	2.7%	100.0%
Cuidar a familiares o personas dependientes (hijos, abuelos, etc.)	2018	67.5%	19.0%	5.9%	2.6%	1.5%	0.7%	0.5%	2.4%	100.0%
	2015	64.7%	19.4%	7.0%	2.9%	2.0%	0.9%	0.7%	2.4%	100.0%
Trasladarte hacia y desde la Universidad	2018	7.4%	46.0%	23.2%	14.1%	5.7%	2.1%	0.7%	0.9%	100.0%
	2015	6.3%	42.8%	25.6%	15.4%	6.0%	2.4%	0.3%	1.2%	100.0%

Finalmente, un análisis preliminar, en una de las instituciones participantes, de las diferencias en las respuestas (n= 1178) de aquellos que, habiendo respondido, permanecen en la universidad un semestre después (93,4%) y aquellos que han abandonado (6,6%), arroja los siguientes resultados en algunos ítems seleccionados. En cuanto a la valoración global de su experiencia universitaria (En general, ¿cómo evaluarías tu experiencia universitaria?, escala de 1 a 7), aquellos que han permanecido, el año anterior evaluaron su experiencia en forma considerablemente más positiva, con una nota promedio de 5,14 comparada con un 4,75 de los que posteriormente abandonaron. Del mismo

modo, en relación a la motivación (*“Durante este año en la universidad ¿en qué medida tus asignaturas, te han motivado y desafiado a trabajar para alcanzar una mejor formación?”*), los estudiantes que han permanecido reportaron una mayor motivación que los estudiantes que abandonaron con un promedio de 4,9 comparado con un 4,4 (Escala de 1= nada a 7= mucho). Mientras que el 46% de los que permanecen reporta que sus asignaturas los han motivado en forma importante (6 o 7), entre los que posteriormente abandonaron el porcentaje con este nivel de motivación es de solo un 30%. En cuanto a los apoyos ofrecidos, mientras que un 49% de los estudiantes que abandonaron reporta que la que la universidad ha enfatizado poco o muy poco el proporcionarles apoyo para su bienestar general (recreación, cuidado de la salud, orientación, etc.), este porcentaje alcanza a un 35% entre los que han permanecido.

4. *Discusión y conclusiones*

Los resultados de la ENCE ofrecen información relevante para la gestión institucional en pos de la mejora de la experiencia universitaria y por lo tanto de la permanencia y distinta de aquella con que tradicionalmente cuentan las instituciones. El hecho de que el indicador más descendido sea la Interacción estudiante-docente fuera de clases, indica que existe un espacio importante para progresar en este ámbito de prácticas en educación superior que la literatura señala como positivas. Desde la perspectiva de lo que les ofrece la universidad a los estudiantes, cabe preguntarse si es que la carga de trabajo y prioridades de los académicos dan un espacio real para que los estudiantes puedan interactuar con ellos fuera de clases. Algo similar ocurre con el Apoyo Institucional, otro indicador relativamente descendido, donde se ubican prácticas de acompañamiento estudiantil relevantes para la permanencia que se han comenzado a desarrollar en forma masiva solo en años recientes. En el otro extremo destaca el que los indicadores de Prácticas docentes efectivas y de Estrategias de Aprendizaje, a pesar de tener algunos ítems más descendidos, en general alcanzan resultados más positivos, en consistencia con los procesos de desarrollo de la calidad de la docencia y renovación curricular en implementación desde hace ya más de casi dos décadas en Chile (Pey y Chauriye, 2011).

En cuanto al uso del tiempo, cabe preguntarse si es que un estudiante que declara que dedica 10 o menos horas a la semana al estudio se ha adaptado social y académicamente a la vida universitaria. Este parece ser un factor clave que hay que ponderar e indagar en mayor profundidad. Este resultado, sumado a otros de los datos reportados en relación a uso del tiempo y compromiso estudiantil, llevan a preguntarse si es que el perfil de estudiante universitario que las universidades suponen y en base al cual desarrollan sus esfuerzos formativos de acompañamiento, etc. es un perfil aún vigente. Lo mismo cabe preguntarse sobre las formas de comprometerse y transitar por la educación superior que los

actuales estudiantes desarrollan y que parecen distanciarse de aquellas sobre las que la universidad tradicionalmente se ha establecido, resultando sin embargo en niveles de éxito similares o superiores a los de generaciones anteriores en términos de permanencia y logro. ¿Es posible que la brecha generacional que existe entre los actuales estudiantes y los docentes que les enseñan, sea mayor que las que se han dado en el pasado? ¿Cuán profundo es el cambio cuán bien comprendemos a nuestros actuales estudiantes? Parecen ser preguntas que directivos, académicos y profesionales de apoyo que trabajan en la formación de pregrado universitaria deben considerar seriamente.

Instrumentos como la ENCE pueden contribuir dar respuesta a éstas y otras preguntas, aportando a que las universidades y sus académicos pongan énfasis en aquellos aspectos que, siendo relevantes para el éxito académico de los estudiantes, corresponden a variables sobre las cuáles éstas pueden intervenir, en lugar de poner tanto énfasis en las características u origen de sus estudiantes. Lo anterior, no solo como fuente de datos, sino también en como éstos pueden ser reportados, utilizados y contribuir a una mejor comprensión del fenómeno, y en particular a gatillando nuevas perspectivas, miradas y conversaciones entre los diversos actores involucrados y a partir de ello dar paso a procesos de mejora efectivos. Contar con información nueva y relevante para una gestión universitaria que apunte a la calidad del proceso formativo, tanto por lo que aporta a éste el estudiante como el docente y la institución, puede contribuir a detectar, tanto a nivel de universidad como de carrera, áreas débiles que arrojen luz sobre aspectos que es necesario mejorar y que, de acuerdo a toda la literatura acumulada, deberían tener un impacto en el aprendizaje y por lo tanto en la permanencia y el logro de un mayor número de estudiantes.

Los resultados reportados corresponden a una primera aplicación masiva de la ENCE en cinco universidades tradicionales chilenas, la que el segundo semestre del 2019 se ampliará a 10 universidades, con posibilidades de seguir creciendo y por lo tanto entregando nueva información que contribuya unan mejor comprensión de la experiencia y compromiso estudiantil en educación superior, abriendo inclusive espacios para la colaboración interinstitucional, con miras a la mejora de la experiencia universitaria y disminución del abandono.

Referencias

Brunner, José Joaquín (Ed.) (2016). *Educación superior en Iberoamérica, Informe 2016*. Santiago de Chile: Centro Interuniversitario de Desarrollo - CINDA.

Castaño, E., Gallón, S., Gómez, K., & Vásquez, J. (2006). Análisis de los factores asociados a la deserción y graduación estudiantil universitaria. *Lecturas de economía*, (65), 9-36.

Kuh, G. D., Ikenberry, S. O., Jankowski, N. A., Cain, T. R., Ewell, P. T., Hutchings, P., & Kinzie, J. (2014). *Using evidence of student learning to improve higher education*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.

Pey, R. y Chauriye, S. (2011). *Innovación curricular en las universidades del Consejo de Rectores 2000 - 2010*. Recuperado de <http://sct->

Chile.consejodirectores.cl/documentos_WEB/Innovacion_Curricular/2.Informe_INNOVACION_CURRICULAR.pdf

Zapata, G., Leihy, P., y Theurillat, D. (2018). Compromiso estudiantil en educación superior: adaptación y validación de un cuestionario de evaluación en universidades chilenas. *Calidad en la Educación* (48), 204-250.

Acciones para la permanencia y retención que impulsa la Carrera Administración y Gestión de Recursos Humanos de la Universidad Técnica Nacional (UTN)

Ana Isabel Rodríguez Smith

arodriguezs@utn.ac.cr

Costa Rica Universidad Técnica Nacional

Iris Marín Martínez

imarin@utn.ac.cr

Costa Rica Universidad Técnica Nacional

Línea Temática: Prácticas de integración universitaria para la reducción del abandono

Resumen. La Universidad Técnica Nacional se funda mediante la ley orgánica firmada el 14 de mayo de 2008 y publicada el 04 de junio de este mismo año. En su plan estratégico 2011-2021 se propuso programas y acciones con el propósito de favorecer la permanencia y consecución de la meta académica de la población estudiantil, el área de Permanencia y Retención de la Universidad Técnica Nacional presento a la Vicerrectoría de Vida Estudiantil la propuesta de un Modelo de intervención ajustado a la filosofía institucional y acorde a la protección y defensa de la equidad, la diversidad, la integración social y académica.

Este Modelo de Permanencia y Retención contribuye a la disminución del abandono, porque al estar diseñado en el marco de la filosofía institucional, responde a las políticas nacionales de educación superior pública, y a la gestión de intervenciones en el marco de los siete objetivos antes mencionados. En articulación con Vida Estudiantil, la carrera de Administración y Gestión de Recursos Humanos (AGRH), se ha propuesto realizar mentorías del plan de estudios, inducción a estudiantes de nuevo ingreso, así como actividades que involucran a docentes, estudiantes y egresados que contribuyen a la no deserción temprana y tardía, el rezago, y el abandono.

En conclusión, la carrera AGRH ha venido desarrollando tres áreas de acción como parte de su compromiso con la permanencia y retención estudiantil para minimizar el abandono.

1. Políticas de ingreso: Población vulnerable, módulo metacognitivo, módulo nivelatorio y notas de presentación del Ministerio de Educación Pública.
2. Fortalecimiento de las competencias de los docentes: La Universidad facilita capacitaciones a los docentes como: Epistemología de la Mediación Pedagógica, Evaluación de los aprendizajes, Experiencias de Aprendizaje,

Metodología de la Investigación y de parte de la carrera se desarrollan capacitaciones referentes herramientas tecnológicas, habilidades blandas e investigación para el mejoramiento de su perfil.

3. Proyección de la carrera con el sector productivo: La carrera se ha dado la tarea de proyectarse a la comunidad mediante ferias de empleo, desarrollo de proyectos en empresas: (team building, talleres para el desarrollo de habilidades blandas, feedback, pasantías, práctica profesional) para que estudiante tenga experiencias prácticas que le motiven a continuar en la carrera.

Descriptor o Palabras Clave: Acciones, Políticas institucionales, Abandono, Permanencia, Población estudiantil

1. Introducción

La retención estudiantil ha cobrado relevancia en el campo educativo, debido a la sentida necesidad de generar alternativas para el fomento de la permanencia y graduación de los estudiantes del sistema de educación superior. Dentro del plan de desarrollo de la carrera de Administración y Gestión del Recursos Humanos, uno de sus ejes es la oferta académica, que contempla las siguientes variables: a) retención, b) causas de deserción y c) acciones de retención aplicadas en la carrera para evitar el abandono estudiantil.

Estas variables académicas son un aspecto que está presente en todas las universidades públicas y privadas, siendo este un tema de estudio permanente por lo que para minimizar esta problemática se promueve la aplicación de acciones efectivas que permitan mantener a los estudiantes dentro de la institución para que culminen con éxito sus estudios universitarios.

2. Planteamiento del problema

“La retención estudiantil es un conjunto de acciones diseñadas por las instituciones de educación superior para promover alternativas de apoyo que respondan a las necesidades de los estudiantes en riesgo de abandonar o aplazar su proceso de formación universitaria por diferentes circunstancias de carácter personal, académico o institucional, es una alternativa de solución a los problemas de deserción universitario...” (Smith, Vargas, 2017, p. 4)

Para la carrera de Administración y Gestión de Recursos Humanos existe la preocupación del abandono estudiantil y considera necesario abordarlo a partir de la identificación de las causas por la cual se da el abandono, esto con el fin de impulsar acciones enfocadas a la permanencia y retención que coadyuvan a disminuir el abandono de los jóvenes.

Esta investigación responde al plan de desarrollo de la carrera, que en el marco de autoevaluación por parte del Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior (SINAES) refleja la importancia de evitar la deserción.

Teniendo en cuenta esta problemática, la investigación se focaliza en identificar las causas de que inciden en el abandono de los estudiantes de la carrera de Administración y Gestión de Recursos Humanos, para alcanzar dicho propósito surge la siguiente pregunta: ¿Cuáles son las causas de abandono que se presenta en la carrera de Administración y Gestión de Recursos Humanos y que acciones se requieren para enfrentarla?

3. *Objetivos*

3.1 Objetivo general

Mostrar los resultados de las acciones emprendidas por la dirección de la carrera Administración y Gestión de Recursos Humanos para la permanencia y retención de los estudiantes que permita la disminución de la tasa de abandono.

3.2 Objetivos específicos:

1. Identificar los factores que propician la deserción estudiantil en la carrera de Administración y Gestión de Recursos Humanos de la Sede Central desde el punto de vista la población estudiantil en condición de abandono.
2. Identificar la eficacia de las acciones implementadas para la prevención de la deserción y retención de la población estudiantil.
3. Diseñar un programa específico de acompañamiento para la población en condición de rezago y abandono con el fin de motivar su reingreso a la carrera de Administración y Gestión de Recursos Humanos y la finalización de exitosa del plan de estudios.

4. *Marco conceptual, teórico y metodológico*

Según el último informe del Estado de la Educación (2019) el 57.5% de la población de 18 a 24 años que asiste a la educación superior proviene de hogares donde ninguno de los progenitores tiene estudios universitarios, sin embargo, se revela que ese no puede ser un factor relevante por el cual los jóvenes deciden desertar del proceso educativo. En el artículo 41 del Estatuto Orgánico de la UTN propugna la promoción de la igualdad de oportunidades en los procesos de acceso, permanencia y graduación de los estudiantes, tomando en cuenta las situaciones sociales, económicas, culturales, y educativas de las que provienen nuestros estudiantes, lo anterior es considerado dentro de las Políticas de admisión de nuevo ingreso.

La deserción "...cubre tanto aquellos casos en los cuales se abandona el programa de formación y/o la institución donde se realiza, bien para continuar en el mismo programa académico en otra institución, bien para continuar en otro programa en otra o en la misma institución o bien para abandonar definitivamente las aulas de clase." (Páramo, Correa, 1999, p.66)

Para abordar y responder a la problemática es importante mencionar que el estudiante deserta o abandona por distintos factores entre ellos: económico, social, familiar, laboral, entre otros. Otros autores (Álvarez-Pérez & López-Aguilar, 2017; Patiño & Cardona, 2012) indican que la decisión de abandono no puede encasillarse en una sola causa y que sin duda requiere de medidas preventivas y de seguimiento oportuno de la población en riesgo de abandono.

Metodológicamente el enfoque de investigación señala que existen dos enfoques: el enfoque cualitativo, y el enfoque cuantitativo. Barrantes (2011) citando a Cook (1986) indica que son “dos formas generales de concebir la realidad y los utillajes necesarios para conocerla y manejarse en ella” (p. 71).

Así mismo es importante determinar que el enfoque cuantitativo está orientado a técnicas inductivas como bien lo afirma Barrantes (2011) el enfoque cuantitativo recurre a técnicas estadísticas para el análisis de datos y generalizar resultados. Por otro lado, se tiene el enfoque cualitativo cuyo análisis implica comprensión, es decir no tiene relación con la medición.

A pesar de que existen dos enfoques, esto no quiere decir que sean excluyentes, de tal forma que también se indica la posibilidad de combinar ambos y generar lo que se llama el enfoque mixto que es una recolección de datos cualitativos y cuantitativos, como bien lo señalan Hernández, Fernández y Baptista (2014) mediante procesos sistemáticos, empíricos y críticos de investigación, que al final se integran y discuten de forma conjunta para realizar inferencias con toda la información obtenida.

El tipo de investigación de nuestro interés, es importante tener claro el objetivo de estudio y el problema a plantear. En este sentido el enfoque a emplear es la investigación descriptiva pues, como bien lo afirma Bernal (2010) citando a Cerda (1998) “tradicionalmente se define la palabra describir como el acto de representar, reproducir o figurar a personas, animales o cosas...”; y agrega: “Se deben describir aquellos aspectos más característicos, distintivos y particulares de estas personas, situaciones o cosas, o sea, aquellas propiedades que las hacen reconocibles a los ojos de los demás” (p. 71). que son “dos formas generales de concebir la realidad y los utillajes necesarios para conocerla y manejarse en ella” (p. 71).

También, Bernal (2010) afirma que el enfoque descriptivo se soporta principalmente en técnicas como la encuesta, la entrevista, la observación y la revisión documental.

Diseño y validación de los instrumentos de investigación

Según Arias (2012), “la aplicación de una técnica conduce a la obtención de información, la cual debe ser guardada en un medio material de manera que los

datos puedan ser recuperados, procesados, analizados e interpretados posteriormente. A dicho soporte se le denomina instrumento”

En relación con lo anterior, esta investigación sobre la deserción y está basada en la recopilación de los datos mediante encuesta, cuestionarios y datos históricos documentados de los estudiantes que desertaron en los años 2014-2018 que se refieren a los motivos del porqué de la deserción y las estrategias que ha implementado la dirección de carrera para minimizar esta problemática.

Hernández, Cantín, López y Rodríguez (2014) señalan:

La encuesta es una técnica de investigación que consiste en una interrogación verbal o escrita que se les realiza a las personas con el fin de obtener determinada información necesaria para una investigación... Cuando la encuesta es verbal se suele hacer uso del método de la entrevista; y cuando la encuesta es escrita se suele hacer uso del instrumento del cuestionario, el cual consiste en un documento con un listado de preguntas, las cuales se le hacen a la persona a encuestar.

Para el caso de la investigación se realizó un cuestionario por correo electrónico y entrevista vía telefónica a aquellos estudiantes que habían desertado de la carrera en el periodo comprendido de 2014-2018 y probar si las estrategias tomadas por la carrera para minimizar la deserción y aumentar la permanencia de alguna forma ha generado algún efecto positivo para esta problemática.

5. Resultados

La carrera AGRH desde el año 2014 ha desarrollado las siguientes acciones en compromiso con la retención, permanencia y disminución del abandono en la población estudiantil.

5.1 Políticas de ingreso

A partir del primer cuatrimestre de 2018 se inicia con el ciclo introductorio, el cual consta de dos nivelatorios: Matemáticas e Inglés los cuales según la carrera elegida por el estudiante así será el nivelatorio que cursará, además del módulo Metacognitivo que también debe ser matriculado por todos los estudiantes, el cual permite fortalecer las habilidades blandas con el fin de mejorar su inserción en la carrera. El ciclo introductorio es requisito para continuar con el II nivel de cada carrera y permite mejorar el acceso y permanencia de los estudiantes.

Algunas de las características presentes en el ciclo introductorio son las siguientes:

- La evaluación es cualitativa, no cuantitativa. Los docentes van rescatando los avances o progresos cualitativos de cada alumno, para mejorar el acceso y la permanencia de sus estudiantes, la permanencia y el disfrute del aprendizaje no pasan por un examen, sino por reforzar aquellos elementos que dinamizan el acto educativo y tienen que ver con las formas o estilos de

aprendizaje. Esto requirió una capacitación especial para los profesores de los módulos.

- Se introduce un cambio en la mediación docente, enfatizando en el rol de facilitador del proceso de aprendizaje.
- Todas las sesiones fueron programadas con el fin de lograr que, conforme avanzan los cursos, lo que se aprende en uno refuerza lo que se hace en el otro. Esto se implementó en ambos módulos y en todas las sedes de la universidad.
- El mejoramiento futuro del ciclo es posible gracias a un seguimiento cercano del proceso de implementación por parte del equipo que lo desarrolló. Adicionalmente, la Universidad de Barcelona (UBA) realizó una línea base y en junio de 2018 presentó la primera evaluación, que arrojó más del 80% de aceptación en ambos módulos y en todos los grupos consultados. Estos resultados han despertado el interés por extender esta forma de trabajo a otros cursos básicos, como Física o Química.

Dentro de la Política de admisión de la UTN se considera:

1. La nota de presentación del sistema formal de educación diversificada, que consiste en el promedio de sus notas de sus últimos dos años de secundaria, debido a que la Universidad no cuenta con pruebas técnicas de admisibilidad.
2. Acciones afirmativas: Es una valoración que se le suma a su promedio de nota de presentación cuyo puntaje depende de la acción afirmativa a la que aplique; por ejemplo: 5 puntos para los graduados de colegios públicos de los 24 cantones de menor índice de desarrollo humano según el último estudio publicado por el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo.

5.2 Fortalecimiento de las competencias de los docentes

La Universidad facilita capacitaciones a los docentes como: Epistemología de la Mediación Pedagógica, Evaluación de los aprendizajes, Experiencias de Aprendizaje, Metodología de la Investigación.

La carrera AGRH integra dentro de su plan de desarrollo estratégico empoderar al cuerpo académico sobre las habilidades blandas que deben tener la comunidad aprendiente para adecuada inserción laboral. Adicionalmente se han integrado actividades académicas sobre el manejo instrumental de las Normas APA, trabajos finales de graduación, uso de la herramienta turnitin para la detección de plagio y el uso y manejo de las bases de datos especializadas para los procesos de investigación.

5.3 Proyección de la carrera con el sector productivo

Como parte del plan de estudios del nivel de bachillerato, la carrera cuenta con un curso denominado Práctica Profesional donde los estudiantes tendrán la oportunidad de aplicar los conocimientos teóricos y técnicos en el ámbito laboral. Para el caso de los estudiantes que ya son parte de la población económicamente activa y laboran en departamentos de Recursos Humanos

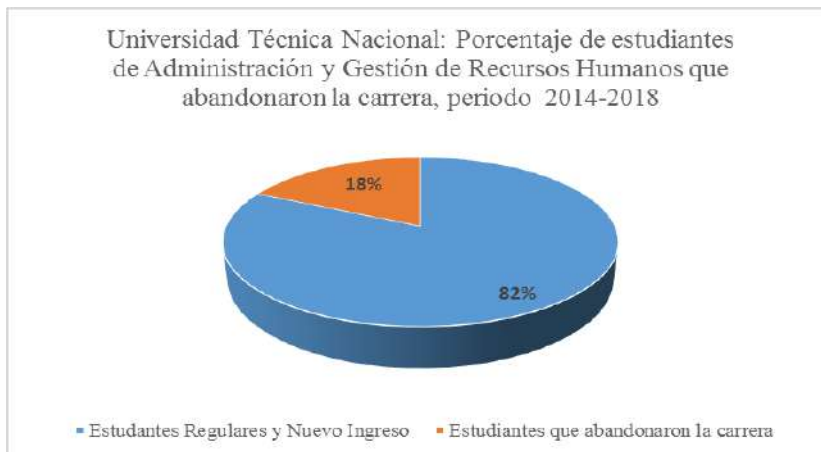
desarrollan un proyecto dentro de la organización que solucione alguna de las necesidades existentes distintas del área para la que labora.

El curso Reclutamiento y Selección de la carrera, desde hace 3 años ha desarrollado una feria de empleo con el objetivo de ofrecer las herramientas para mejorar la empleabilidad tanto a los jóvenes universitarios como a la comunidad en general. Uno de los resultados de estas ferias es que ha permitido que la carrera lo institucionalice a través de la Vicerrectoría de Vida Estudiantil para implementarla y desarrollarla de forma conjunta con la carrera.

Otra fortaleza de la carrera se orienta a las actividades académicas desarrolladas por los estudiantes dentro y fuera del recinto universitario, tal es el caso de los foros, capacitaciones que brindan los estudiantes al sector productivo, proyectos en las empresas relacionados con los distintos cursos que integran la carrera.

Dichas acciones han influenciado positivamente la tasa de abandono que tiene la carrera comparado con la cantidad de estudiantes que ingresan, se analizan los datos de ingreso desde el año 2014 y hasta el 2018. Es importante indicar que para efectos de esta investigación se considera como estudiante en condición de abandono cuando el estudiante por algún motivo no ha matriculado por más de un año consecutivo. Se considera que uno de los elementos importantes que ha incidido mediante las acciones es la identificación de los estudiantes con la carrera, lo que permite que estos no quieran abandonar la carrera.

Gráfico 1.

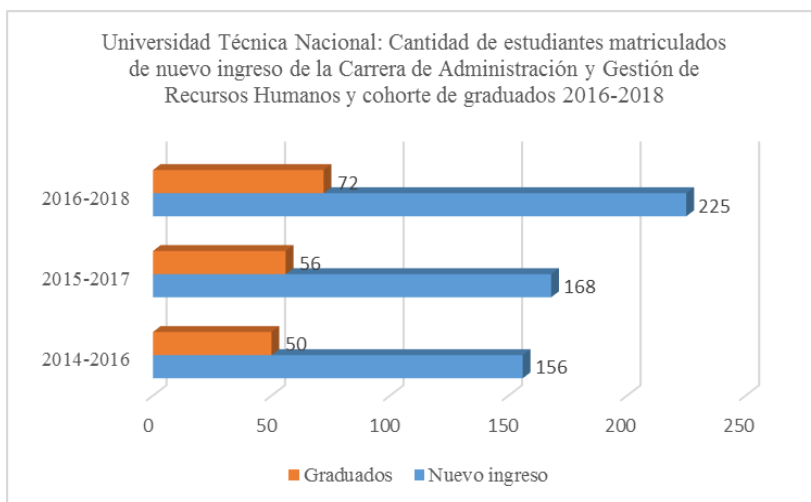


Elaboración propia de las autoras

Tal y como se observa en el gráfico anterior el 18% equivale a 91 estudiantes (ya identificados por la carrera) de un total de 415 estudiantes que de acuerdo a estudio son los que están en condición de abandono desde el 2014 y que no han matriculado aún en el 2019. De acuerdo a cuestionario enviado a esta población en condición de abandono, manifiestan las siguientes razones: La más frecuente según el estudio realizado por la carrera en el 2019, tiene que ver con situación económica, en segundo lugar se tiene caso familiar o personal y el tercero está

relacionado con situaciones de índole laboral. Cabe señalar que la carrera tiene una población según género mayoritariamente femenina correspondiente a un 70% aproximadamente y el restante 30% es masculino, por lo que es consecuente afirmar que la mayor cantidad de abandono se da en mujeres y así lo refleja el estudio donde señala que el 73% son mujeres. Lo cual hace suponer al grupo investigador que muchas de ellas dejan el estudio porque son madres solteras y expresan su responsabilidad para atender su prioridad que no necesariamente es continuar con sus estudios.

Gráfico 2.



Elaboración propia de las autoras

Con respecto al gráfico 2, se observa la relación entre los estudiantes de nuevo ingreso y la cohorte de graduados de esa población del 2014-2018. La población de nuevo ingreso obtiene su primer título universitario de salida lateral al bachillerato a los dos años, donde los estudiantes podrán desempeñarse a nivel técnico tanto en organizaciones gubernamentales, como no gubernamentales, sector productivo identificado en empresas privadas, solidaristas y cooperativistas mediante el ejercicio de roles a nivel profesional en la Gestión de los Recursos Humanos, Gestor de la Calidad, Contralor de Servicios, Asistente de Gerencia, entre otros.

Según grafica porcentualmente la cohorte de graduados 2014-2018 con respecto al nuevo ingreso corresponde en promedio a un 32.5% lo cual significa para la carrera un porcentaje positivo en términos de graduados dado que la mayor población estudiantil no matricular el bloque completo cada cuatrimestre por lo que contamos un nivel de rezago relativamente importante. Se debe aclara que estos no se encuentran aún en condición de abandono.

6. Conclusiones

Se identificaron y ubicaron a los estudiantes que actualmente se encuentran en condición de abandono, los cuales fueron abordados por medio de un cuestionario digital y vía telefónica donde se conocieron las diversas y principales causas de abandono.

En los últimos 4 años, la dirección de la carrera ha realizado una serie de acciones que responden a que el estudiante tenga las condiciones necesarias para continuar y finalizar sus estudios, mediante mentorías sobre el plan de estudios que ayudan a evitar el rezago, convivios y congresos para estudiantes de recursos humanos, que han logrado la identificación con la carrera de tal forma que se ha minimizado el abandono.

La carrera de Administración y Gestión de Recursos Humanos trabaja en la creación de un programa específico de acompañamiento para la población en condición de rezago y abandono con el fin de motivar su reingreso a la carrera y la finalización exitosa del plan de estudios.

Referencias

Álvarez-Pérez, Pedro & López-Aguilar, David. (2017). Estudios sobre deserción académica y medidas orientadoras de prevención en la Universidad de La Laguna (España). *Paradigma*. XXXVIII. 48-71.

Arias, F. (2012). *El proyecto de investigación: introducción a la metodología científica* (6º ed.) Caracas. Episteme. Barrantes, Rodrigo (2011). *Investigación. Un Camino al Conocimiento*. Costa Rica. EUNED

Bernal, César A (2010). *Metodología de la Investigación* (3ª edición), Colombia Pearson Educación.

Dirección de Planificación Universitaria. Dirección de Gestión Financiera (2019). *Plan anual operativo y presupuesto*. Universidad Técnica Nacional.

Hernández, M. A., Cantin, S., López, N., & Rodríguez, M. (2014). *Estudio de encuestas*. Recuperado de:

https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/36952451/ENCUESTA_Trabajo.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1540273279&Signature

=5C6vwuDnhd8Eo89Xf1AdFSDxDtU%3D&response-

contentdisposition=inline%3B%20filename%3DEstudio_De_Encuestas.pdf

Hernández, R., Fernández, C., & Batista, P. (2014). *Metodología de la Investigación* (5ª, Edición). México: MC Graw-Hill.

Tuero, E., Cervero, A., Esteban, M., y Bernardo, A. (2018). ¿Por qué abandonan los alumnos universitarios? Variables de influencia en el planteamiento y consolidación del abandono. *Educación XX1*, 21(2), 131-154, doi: 10.5944/educXX1.20066

Universidad Técnica Nacional (2019). Política de Admisión Nuevo Ingreso

Acciones metasistémicas para incrementar la retención y permanencia estudiantil en la unad

Línea Temática: Políticas Nacionales y Gestión Institucional para la Reducción del Abandono - Gestión Institucional en relación con la reducción del abandono.

Luz Miryam Moreno Rodríguez luzm.moreno@unad.edu.co Colombia

Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD

Resumen

La Universidad Nacional Abierta y a Distancia-UNAD, es un ente autónomo del orden nacional, vinculado al Ministerio de Educación Nacional, cuyos propósitos se enmarcan en un metasistema que afianza la modalidad abierta y a distancia- AyD y en ambientes virtuales de aprendizaje-AVA. La Unad tiene aproximadamente 110.000 estudiantes correspondientes al sistema de educación permanente, continuada y superior distribuidos en 8 zonas de 1.016 municipios de los 1.123 del país. Esto constituye un reto institucional, dada la alta población que necesita de estrategias para mitigar el fenómeno de la deserción temprana. Por lo tanto, el propósito del presente es presentar los factores de riesgos de abandono más significativos identificados para la modalidad AyD; y, las estrategias de mayor impacto para incrementar la retención que lleven al estudiante a culminar su proyecto de vida; para la cual al interior de la UNAD se estableció la Política Institucional de Retención y Permanencia Estudiantil y el Plan institucional de Acogida y Permanencia Diferencial, con el fin de sensibilizar y empoderar a actores que han conformado redes satelitales zonales estratégicas, para que se involucren en el desarrollo y conocimiento del problema; con compromiso desde la gestión pedagógica, académica, tecnológica, financiera y administrativa; para instituir estrategias transversales de dinamización de la retención y la permanencia. Por lo anterior, se ha orientado la investigación a través de preguntas, tales como; ¿Cuáles son los Factores de Riesgos de abandono más significativos en la modalidad abierta y distancia en la UNAD? ¿Y cuáles son las estrategias de mayor impacto para mitigar los factores que llevan al estudiante a abandonar su proyecto de vida?

Para abordar la problemática se tuvo en cuenta la metodología *Investigación Acción Participativa-IAP*, formulada por Fals Borda citado por (Imen, Frisch , & Natalia, s.f.) “cuyos principios se aplican en la construcción colectiva del

conocimiento, la participación de estudiantes y docentes en procesos claves, como: la sensibilización, la observación, el empoderamiento de la palabra, la organización de las redes y la participación en los talleres de diagnóstico, organización colectiva y sistematización del conocimiento” (p.5). El crecimiento significativo en cobertura estudiantil que la UNAD presentó en el 2004 fue de 25.268 estudiantes en el sistema de educación superior, correspondientes a un 17.7% de la cobertura total estudiantil. A tener en 2018, 70.298 estudiantes correspondientes al 49,2%. Lo anterior, evidencia un incremento en la tasa de cobertura, el cual corresponda un incremento de 31,5% de 2004 a 2018. En ese sentido, la retención estudiantil en la UNAD ha pasado de 29% en 2004, a 60% de retención estudiantil en 2018, evidenciando un incremento en la retención temprana del 31%. (Oficina de registro y control , 2017)

La determinación de los factores de riesgo de deserción se realizó mediante la aplicación de a) entrevistas a profundidad al grupo focal directivo, b) aplicación de un estudio de percepción sobre los servicios prestados a 368 aspirantes, 3.157 estudiantes, 1.079 egresados, 590 docentes y 541 personas que abandonaron sus estudios. De esta manera se logró documentar los factores de riesgo en cada una de las zonas, algunas con características particulares. Los resultados mostraron aspectos relacionados con la percepción del estudiante sobre la UNAD, perfil de los docentes, la complejidad de la plataforma virtual, limitaciones en los procesos de comunicación, falta de continuidad en algunas acciones de integración.

Los resultados obtenidos presentan información rica en sus posibilidades de análisis y potencial de acción, en relación con pautas orientadoras que permiten el buen desarrollo, implementación y consolidación de la Política de Retención y Permanencia Unadista.

Palabras claves: Retención temprana, Permanencia, Educación a Distancia, Estrategias. Introducción

El establecimiento de políticas nacionales para afrontar y mitigar el fenómeno de ladeserción estudiantil y los factores que resultan asociados al abandono y la persistencia estudiantil en el Sistema de Educación Superior, es una acción urgente y que requiere de, no sólo estipular estrategias, planes, programas y proyectos al interior de la Institución; sino, que dichas políticas estén en sintonía con los lineamientos institucionales del Ministerio de Educación Nacional, tanto en la modalidad presencial como abierta y a distancia; para que se pueda mitigar esta problemática nacional de manera efectiva, coherente, y de manera colaborativa, a través de una labor sincrónica de actores de la alta dirección y del personal operativo, con la integración de los sistemas y las unidades que

interactúan durante el periodo de formación académica de los estudiantes; para ofrecer un servicio de calidad y calidez, que permita la fidelización de los estudiantes con la Institución, la culminación exitosa del programa académico, y su graduación oportuna, en cualquiera de los diferentes niveles de formación Unadista.¹⁰⁸

El (Acuerdo nacional para disminuir la deserción en educación superior, 2013-2014) expone las estrategias para incentivar la Permanencia y Graduación, en la Educación Superior escrita en el año 2013-2014 del Ministerio de Educación Nacional. Se destaca como estrategia fundamental, “el Sistema para la Prevención de la Deserción en Educación Superior –SPADIES, la cual se fortalece desde su implementación entre el 2007 a 2008, en todas las IES; contando con características y factores determinantes, focalizados según el nivel de formación, en relación con las bajas competencias académicas de entrada, dificultades económicas y la adaptación al ambiente universitario”.

A pesar de los esfuerzos realizados por parte del Ministerio de Educación Nacional, en aunar esfuerzos con las IES para el establecimiento de estrategias, programas y servicios; no se encontró investigación alguna sobre políticas al interior de las IES, como tampoco sobre medición de impacto de proyectos, programas, estrategias y planes derivados de las variables de deserción en cuanto a factores: Individuales, Académicos,

Institucionales, Familiares, Socioeconómicos, Interacción y Tiempo; razón por la cual, la Universidad Nacional Abierta y a Distancia, con el fin de abordar, aportar y llamar a la reflexión sobre este fenómeno; realiza un trabajo dialógico, permanente y cooperativo con actores de los sistemas que dinamizan “*La Política de Retención y Permanencia Estudiantil y el Plan Institucional de Acogida y Permanencia Diferencial*” mediante la declaración de voluntades y normas, tanto externas como internas, y recursos que permiten el incremento significativo de la Retención temprana y la Permanencia de los estudiantes.

Es así, como mediante *La Política De Retención y Permanencia*, la UNAD estableció los criterios, compromisos y estrategias, actores, canales de comunicación y divulgación, metodología; para fortalecer la Retención y permanencia estudiantil en los diferentes programas académicos; que permita a los estudiantes terminar su proceso formativo académico de manera oportuna y exitosa. (Acuerdo 002 , 2018)

Objetivo general

Incrementar significativamente la retención y permanencia estudiantil al interior de la UNAD, a través de una labor colectiva e integrada de actores y sistemas, hacia

¹⁰⁸ Formación académica en la UNAD: Tecnológico pregrado y posgrado.

un excelente servicio a los estudiantes, que potencie su satisfacción y fidelización respecto a la Institución.

Objetivos específicos

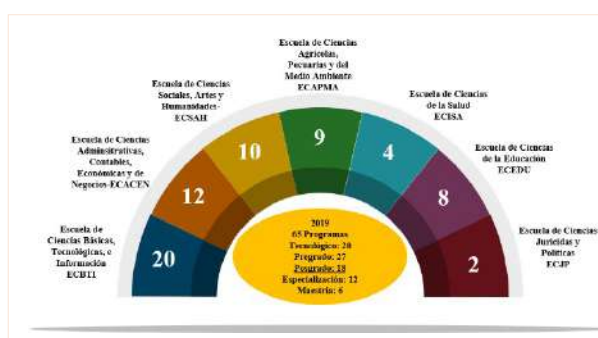
1. Dinamizar las estrategias, actividades y servicios orientadas a la vida académica y vida universitaria que promueva un acompañamiento pertinente y oportuno.
2. Fortalecer los escenarios y dispositivos dispuestos para el asesoramiento y desarrollo de las actividades académicas de los estudiantes, para que cuenten con el acompañamiento necesario y permanente para su proceso formativo desde la gestión: Académica, pedagógica, tecnológica, administrativa y financiera.
3. Consolidar las redes satelitales RP Zonales mediante la elaboración e implementación del Plan de Acción Zonal.
4. Analizar el impacto de las estrategias, actividades y servicios implementadas en el marco de la política de Retención y Permanencia.

Cobertura UNAD:

Figura 1. Presencia de la UNAD



Figura 2. Escuelas y



Programas Activos 2019

Fuente: Elaboración Propia a partir de la información publicada en la página principal de la UNAD- agosto 2019.

Tabla 1. Cobertura 2015 al 2018 UNAD

	2015	2016	2017	2018
Mujeres	29,964	38,272	35,873	38,432
Hombres	20,181	26,058	30,929	31,866
	50,145	64,330	66,802	70,298

Fuente: SIVISAE, agosto 2019

La cobertura nacional es significativa, presentando una variación porcentual del 7% para el periodo 2015 – 2016; 3% 2016 – 2017, y, 4% 2017 -2018; por ente, la retención y la permanencia ha mostrado diferentes matices que para la universidad es un problema que afecta la sostenibilidad económica, la tasa de graduación oportuna, la desarticulación de los sistemas y actores relevantes; razón por la cual, en el encuentro de líderes del 2017 el tema central fue la

deserción al interior de la Universidad, dando como resultado el establecimiento de la Política de Retención y Permanencia Estudiantil y el Plan Institucional de Acogida y Permanencia Diferencial, alineados con los objetivos establecidos en el Plan de Desarrollo, 2019-2023.

Tabla 2. Comportamiento Retención Temprana UNAD 2015-2018

AÑO	Estudiantes Nuevos	Retención Temprana	%	Deserción Temprana	%
2015	23.787	12.378	52%	11.409	48%
2016	29.744	17.419	59%	12.325	41%
2017	27.643	16.456	60%	11.187	40%
2018	27.862	17.290	62%	10.572	38%

Fuente: SIVISAE, agosto 2019

Sumado a lo anterior, como resultados del estudio realizado se destacan los factores de riesgo con más relevancia que están llevando a los estudiantes a abandonar sus estudios de formación académica.

Tabla 3. Puntos críticos resultados estudio Sobre las percepciones de diferentes actores al interior de la UNAD.

OBJETIVO		
Identificar (las precepciones en aspirantes, desertores, estudiantes, egresados y docentes sobre la gestión y calidad de los servicios de apoyo y acompañamiento institucional que influyen en la Deserción estudiantil de la UNAD., 2018)		
Grupo o Población	Respuestas dadas y analizadas por estamento	Puntos Críticos
Aspirantes 2017	280	<ul style="list-style-type: none"> -El número de créditos a matricular, excesivo para más de la mitad de los aspirantes encuestados -El trato recibido cuando se informaron en la UNAD para el 10% fue malo o muy malo -Les gustaría poder optar a becas, y que la UNAD ofreciese facilidades de financiación de matrícula (créditos, pago en cuotas) -Más información y aclaración sobre el sistema de homologación de estudios -Los estudiantes coinciden con que el apoyo y acompañamiento docente debe mejorar. Más de un 10% de los encuestados indican que el acompañamiento docente es malo o muy malo. -Gran parte de los estudiantes no acceden al acompañamiento del consejero y del e-monitor. Falta de
Estudiantes 2018	3.157	

		información de estos servicios.
		-Procesos de acogida e inducción Unadista.
		-Las condiciones económicas sería otro punto de mejora en la UNAD
		Dificultad económica
		- Falta de tiempo: la falta de tiempo por trabajo o compromisos familiares
		- Motivos personales: enfermedad, embarazo u otros motivos familiares
Aspirantes 2017	541	- Falta de acompañamiento: por parte de docentes, los cuales no atienden las dudas de los estudiantes o tardan mucho en dar respuesta
		- Metodología de estudio: muestran interés en que haya más clases presenciales
		- Plataforma demasiado complicada: indican que no es intuitiva y presentan dificultades para el desarrollo de las actividades
		- Actividades en grupo obligatorias: el desempeño de los participantes no es igual, en cambio la calificación es la misma para todos, independientemente lo que haya aportado cada integrante del grupo
		-El acompañamiento docente
		- Situación económica de los estudiantes.
Graduados 2017	1.079	- Modalidad educativa
		- Tiempo de dedicación al estudio, así como el componente práctico.
		- Procesos y trámites de administración
		- Acompañamiento y apoyo.
		-Modalidad de actividades.
Docentes 2018	590	- Inducción. Se propone que sea presencial y obligatoria.
		- Retroalimentación a los estudiantes
		- Sistema económico.

Fuente: AUGE-Informe análisis de encuestas estamentos UNAD, julio-2018

Estas acciones, cobran especial importancia, cuando a través de la Red Satelital RP se genera la interacción de líderes voluntarios, que en forma sistémica establecen conexiones que permiten la articulación con los líderes de los sistemas, el flujo de información, y el diálogo con diferentes interlocutores de la institución para la construcción colectiva de iniciativas de retención y permanencia; y, su ejecución, direccionadas por un Coach Orientador, quien dinamiza la operación del PAZ en tres Momentos: 1) Atención a Aspirantes; 2) Acogida al nuevo estudiante y, 3) Acompañamiento integral.

Cabe mencionar que la implementación y operación de la Política de Retención y Permanencia Estudiantil y el Plan Institucional de Acogida y Permanencia estudiantil está bajo la responsabilidad de la Unidad Misional Vicerrectoría de Servicios a Aspirantes, Estudiantes y Egresados- VISAE. Las estrategias que estratégicamente aportan al logro de las metas establecidas en el Proyecto “Retención y Permanencia Unadista del Plan de Desarrollo Institucional 2019-2023 “Más Unad, Más País”.

Por lo consiguiente, las estrategias se clasifican en:

1. Estrategias Transversales y de Dinamización

Se entienden como la conformación de coaliciones orientadoras por zona integradas por los actores y redes que dinamizan y operacionalizan la Política de Retención y permanencia Estudiantil para implementar acciones que permitan concientizar, motivar y generar espacios para consolidar la cultura del buen servicio para identificar oportunidades y ventajas significativas al interior de la UNAD.

2. Estrategias Para la Retención

Orientadas al acompañamiento focalizado, que permita el mejoramiento permanente de la gestión académica del estudiante, y se encauzan en atención diferencial y especial mediante las alertas tempranas, que permitan detectar oportunamente el abandono estudiantil. (Acuerdo 002 , 2018) (p.7)

3. Estrategias para la Permanencia

Se configuran con esas acciones que la UNAD ha dispuesto para el estudiante y que le garanticen su adecuación a la educación en la modalidad abierta y distancia y en ambientes virtuales de aprendizaje, ofreciéndole una orientación y acompañamiento permanente con actores como los monitores y los consejeros académicos y un curso obligatorio transversal que permite el empoderamiento del Proyecto Académico Pedagógico Solidario -PAPS. (Acuerdo 002 , 2018) (p. 9).

En ese sentido, la Consejería Académica es de las estrategias que se viene implementando en la institución a los estudiantes nuevos, aportándole en la consecución de sus objetivos de estudio a largo plazo, por medio del acompañamiento integral, incluyente y diferencial a través de cuatro ejes a saber:

1. Prueba de caracterización al estudiante la cual está orientada a identificar aspectos sociodemográficos, laborales, familiares, académicos y de competencias básicas, que permiten identificar potencialidades y debilidades de mejora en temas con su formación integral, de vida académica y de vida

universitaria; 2. Proceso de acogida, inducción y reinducción Unadista tanto presenciales como virtuales que le permita conocer la plataforma, el aula virtual, los servicios académicos, administrativos y de vida universitaria; 3. Curso Cátedra Unadista el cual integra el conocer la UNAD su filosofía y el cómo planear y estudiar en la modalidad abierta y a distancia y en ambientes virtuales de aprendizaje. (UNAD, 2019)

Así mismo, la e-Monitoria desarrollada por estudiantes con excelencia académica, destacados por sus habilidades disciplinares, tecnológicas y actitudes de servicio, que apadrinan y apoya a otros estudiantes desde un enfoque psicosocial y pedagógico, realizan a su vez, un acercamiento diferente a las necesidades del estudiante, convirtiéndolas en portunidades de mejora al vincularlos en los espacios de formación integral que le ofrece la universidad para el acompañamiento estudiantil. La gestión del e-Monitor se sustenta en tres (3) tipologías, a saber: permanencia, bienestar y académico, comprendidas estas como: el campo de la permanencia estudiantil, el e-monitor es protagonista en el acompañamiento de los estudiantes en red con el equipo de Consejería Académica, aportando a la apropiación en de la metodología de educación a distancia, desde los servicios de atención presencial, virtual, y el diseño de recursos pedagógico-didácticos, contribuyendo a la promoción exitosa de los estudiantes a lo largo de su proceso de formación. (UNAD, 2019)

En lo referente a la evaluación de impacto de estrategias, programas, acciones y políticas es muy escasa la literatura e investigaciones sobre el tema por no decir que nula; razón por la cual la fase 4 de la esta investigación tiene proyectado aplicar la evaluación de impacto desde criterios que permita establecer el plan de mejora directivo para las vigencias proyectadas.

Conclusiones

1. No existe una política nacional que proporcione lineamientos claros y contundentes, para que las IES sean sostenibles en materia de Retención y Permanencia Estudiantil.
2. La falta de capacitación y cualificación a los docentes en el manejo y acompañamiento a la población en riesgo de deserción se ve reflejado en la ausencia de planes de mejoramiento derivado de los resultados de la evaluación docentes por parte de los estudiantes.
3. Los factores de riesgo asociados a la deserción han sido suficientemente investigados, ahora se debe trabajar en la evaluación de impacto, como referente de mejora para identificar ventajas y oportunidades, para que los estudiantes logren la culminación exitosa de su formación académica profesional.

Recomendaciones

Las Instituciones de Educación Superior deben enfocarse en la calidad de la Educación, y formar profesionales que aporten al desarrollo de país, sociedad, comunidad para dejar de verlos clientes que generan un ingreso económico.

La retención de los estudiantes es una responsabilidad de todos los actores, sistemas, procesos; así como de los directivos, para que lideren y dispongan los recursos necesarios que permitan asistir y enfrentar los factores de riesgo, oportunamente.

REFERENCIAS

Acuerdo 002 . (2018). *Política de retención y permanencia estudiantil* . Obtenido de Universidad nacional abierta y a distancia UNAD: <https://sgeneral.unad.edu.co/images/documentos/consejoSuperior/acuerdos/2018>

/COSU_ACUE_002_20180130.pdf

Acuerdo nacional para disminuir la deserción en educación superior. (2013-2014).

Política y estrategias para incentivar la permanencia y graduación en educación superior. Obtenido de Ministerio de Educación Nacional: https://www.mineduacion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/articles-254702_archivo_pdf_politicas_estadisticas.pdf

Decreto 1075. (2015). *Consejo Nacional de Acreditación- CNA*. Obtenido de <http://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Decretos/30019930>

Imen, P., Frisch , P., & Natalia, S. (s.f.). *Orlando Fals Borda y la investigación acción participativa: Aportes en el proceso de formación para la trabsformación*. Obtenido de <https://www.javeriana.edu.co/blogs/boviedo/files/pedagogc3adas-eman-lc3b3pez-cardona-y-calderc3b3n.pdf>

las precepciones en aspirantes, desertores, estudiantes, egresados y docentes sobre la gestión y calidad de los servicios de apoyo y acompañamiento institucional que influyen en la Deserción estudiantil de la UNAD. (2018). *auge-unad*. Bogotá.

Ministerio de Eduación Nacional . (2015). Obtenido de https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-356272_recurso.pdf

Oficina de registro y control . (2017). *Informe datos de cobertura estudiantes UNAD*.

Bogotá.

UNAD. (2019). *Informe Junta Misional sobre los avances de las estrategias que operacionalizan la política de retención y permanencia estudiantil* . Bogotá.

CLABES

2019